

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**A gramática da cor: consensos culturais no ensino/aprendizagem de
PLE por aprendentes chineses**

Ziyi Gao

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua estrangeira/Língua segunda)

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**A gramática da cor: consensos culturais no ensino/aprendizagem de
PLE por aprendentes chineses**

Ziyi Gao

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua estrangeira/Língua segunda)

Dissertação de Mestrado orientada pelo
Professor Doutor António Manuel dos Santos Avelar

2015

Índice

Índice.....	2
Agradecimentos.....	5
Resumo.....	6
Abstract.....	7
Introdução.....	8
Introdução geral.....	8
Motivação e objetivo do estudo.....	8
Estudo e suas limitações.....	11
Metodologia.....	13
Organização do estudo.....	14
Capítulo 1.....	15
1. A cor, significados e culturas.....	15
2. A cor funcionando como gramática.....	20
2.1. As cores nos três tipos de significado.....	23
3. A utilização da cor ao longo da História.....	27
4. Escalas da cor.....	29
Capítulo 2.....	33
1. A aprendizagem de línguas; O QECR para as Línguas.....	33
1.1. Domínios e temas.....	38
1.2. Valores simbólicos da cor na China e em Portugal.....	42
2. Ensino de uma língua estrangeira.....	52
Capítulo 3.....	54
1. Análise de quatro manuais.....	54
2. O manual escolar e a multimodalidade.....	55
2.1. O manual no ensino de uma língua materna.....	57
3. Análise do manual de português como língua materna.....	59
4. Análise do manual de Chinês como língua materna.....	63

5. Comparação de padrões.....	66
Capítulo 4.....	71
1. Manual de português como língua estrangeira.....	71
2. Manual de Chinês como língua estrangeira.....	75
3. Comparação de padrões.....	77
3.1. Diferenças no interior das próprias culturas; PLM e PLE.....	81
3.2. Diferenças no interior das próprias culturas; CLM e CLE.....	84
Reflexão final.....	88
Referências bibliográficas.....	98
Anexo 1.....	102
Anexo 2.....	104

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas cujos nomes queria mencionar.

Os meus agradecimentos, vão, em primeiro lugar, para o Prof^o. Doutor António Manuel dos Santos Avelar, o meu orientador, cujo apoio foi imprescindível na realização desta dissertação. Uma especial gratidão pela paciência, disponibilidade e atenção despendida em mim.

À Prof^a. Doutora Inocência Mata, que foi a principal responsável pela escolha do Mestrado em Ensino de Língua e Cultura Portuguesa.

Aos professores do meu Mestrado pelos ensinamentos que me foram transmitidos.

Ao curso de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa e aos colegas com quem ao longo de dois anos.

À Cláudia Anjos, amiga da FLUL, pelo constante apoio e pela amizade.

Aos meus pais pelo apoio e amor incondicional.

A todos que, de forma institucional ou singular, estiveram por perto.

Resumo

As cores são percebidas de formas diferentes pelas pessoas, em geral, dependendo da sua história de vida, formação, idade, etc. Por vezes, a mesma pessoa, em momentos diferentes experiencia o mesmo conjunto cromático de maneira distinta. Se indagarmos a produção do significado multimodal e o papel que a cor desempenha nele ao nível das diversas culturas veremos que cada cultura tem a sua forma própria de se exprimir através da cor, atribuindo-lhes determinados significados e associando-as a ideias, valores ou sensações variadas. Estudar o modo e os recursos envolvidos na produção deste significado é tarefa árdua que requer um suporte científico adequado. Esta investigação tem como objetivo principal estudar o significado das cores e do seu uso nas culturas chinesa e portuguesa, designadamente em manuais de ensino-aprendizagem das línguas. Com base nos trabalhos, sobretudo de Kress e Leeuwen (1996), foram analisados quatro manuais produzidos no interior das culturas portuguesa e chinesa. Dois destes manuais são para o ensino de língua materna, dois para o de língua estrangeira.

A análise contrastiva da cor permitiu confirmar a presença de alguns padrões culturalmente marcados, distinguindo gostos, valores, ideias e atitudes pedagógicas próprios de cada cultura. Permitiu, ainda, dentro de cada cultura, detetar escolhas distintas, princípios de *layout* e seleção cromática orientados para o público destinatário. Algumas das reflexões conclusivas deste trabalho podem ser úteis para professores de LE, portugueses ou chineses, autores de manuais e agentes de ensino em geral.

Palavras-chave: cor, cultura, ensino/aprendizagem de línguas, multimodalidade.

Abstract

Colors are perceived differently by different people, generally depending on their life story, education, age, etc. Sometimes, the same person, in different times, experiences the same chromatic set in a different way. If we examine the production of multimodal meaning and the role that color plays in different cultures, we see that each culture has its own way of expressing itself through color, attaching several meanings to it, and associating it to a variety of ideas, values and feelings. Studying the mode and the resources involved in the production of this meaning is a hard task that requires an adequate scientific background. The main purpose of this investigation is to study the meanings of the colors and of their use in the Chinese and Portuguese cultures, namely in teaching/learning language textbooks. Based on Kress and Leeuwen's (1996) works, four textbooks produced inside the Chinese and Portuguese cultures were analyzed. Two of them are used in the teaching of mother language and two of them are used in the teaching of foreign language.

The contrastive analysis of the color allowed us to confirm the presence of some cultural patterns, distinguishing tastes, values, ideas and pedagogic attitudes that are specific of each culture. It also allowed us to detect, inside each culture, distinct choices, layout principles and chromatic selection oriented towards the target audience. Some of the conclusive reflections may be useful to foreign language teachers, Portuguese or Chinese, textbook authors and providers of education in general.

Keywords: color, culture, language teaching/learning, multimodality.

Introdução

Introdução geral

Esta investigação intitula-se “Interferência de fatores culturais relacionados com a imagem/cor no ensino/aprendizagem de PLE por aprendentes chineses”. O estudo parte do princípio de que a imagem e a cor têm um papel importante no ensino em geral e no ensino-aprendizagem de línguas, em particular, já que estes elementos têm significados distintos nas diferentes culturas. O facto de se encontrarem presentes nos materiais didáticos, nomeadamente nos manuais de aprendizagem de línguas obriga a uma redobrada atenção e estudo por parte, não só dos investigadores, como também dos editores, professores e outros intervenientes no processo de aprendizagem. Neste estudo, propomo-nos analisar a importância destes fatores na aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) por aprendentes chineses. Daremos importância à presença da cor em documentos de ensino gerados no interior de ambas as culturas e a possível interferência na descodificação mútua desses documentos.

Motivação e objetivo do estudo

A língua de um país veicula e reflete a sua cultura, a sua mentalidade e os seus modos de pensar (Deutscher, 2011: 1). A linguagem é uma convenção cultural que não se mascara, assume-se de facto como uma convenção (Deutscher, 2011: 9). O modo como cada sociedade organiza as cores e lhes atribui significados é também uma manifestação da cultura dessa sociedade.

As cores formam um *continuum*; por exemplo, o verde não se torna azul em nenhum ponto definido, pelo contrário, a transição ocorre gradualmente. Mas quando

as pessoas falam de cores, na maior parte das vezes, atribuem-lhes fronteiras definidas (Deutscher, 2011: 17).

A controvérsia relativa ao próprio conceito de cor surgiu no século XIX, onde se procurou partir de observações práticas e alcançou os cantos mais remotos da Terra. Os ingredientes do debate foram tais que envolveram discussões sobre a evolução, a hereditariedade e a raça, pois ocorreu na época em que surgiu o darwinismo, com a publicação de *A origem das espécies*, em 1859. Houve intensos debates sobre a cor entre os nativistas e os culturalistas, os universalistas e os relativistas (Deutscher, 2011: 18). William Gladstone sugeriu, a partir da análise dos textos de Homero, que a sensibilidade às diferenças na cor é uma capacidade que só foi desenvolvida recentemente, isto é, nos últimos séculos (Deutscher, 2011: 37). Lazarus Geiger prosseguiu com as investigações e descobriu que outros autores muito antigos também não utilizavam palavras para definir algumas cores, em particular o azul, e que essas palavras foram aparecendo ao longo do tempo, quase em simultâneo e pela mesma ordem em diferentes culturas (Deutscher, 2011: 44, 45). Só nas primeiras décadas do século XX se tornou claro que os nossos antepassados conseguiam ver as cores tal como nós, e que as diferenças no vocabulário refletiam apenas desenvolvimentos culturais (Deutscher, 2011: 76), ou seja, a nível cultural ainda não tinha havido a necessidade de criar uma designação para determinada cor. O facto de a cor vermelha ter sido uma das primeiras a receber uma designação parece ter ocorrido porque é uma cor de importância vital para os seres humanos, por ser a cor do sangue. As pessoas criam nomes para as coisas sobre as quais precisam de falar (Deutscher, 2011: 91).

A utilização da cor está, pois, presente em diversas áreas da vida. Por vezes, as pessoas apercebem-se das implicações do seu significado, da sua dimensão simbólica, como por exemplo, quando associam a cor branca à paz. Outras vezes, não refletem sobre as razões pelas quais foi escolhida determinada cor numa dada situação, ou se noutro país as cores são usadas da mesma maneira. No entanto, a cor, por ter os seus

significados atribuídos a nível social, comporta valores estéticos, morais, comportamentais, simbólicos, entre outros. Embora na maior parte das vezes seja usada como complemento de outros meios, o seu uso é consciente, otimizado para alcançar determinados objetivos. A cor é utilizada em, praticamente, todos os domínios tendo uma especial importância na moda, nomeadamente no vestuário e na decoração de interiores, mas também em representações nacionais (como é o caso das bandeiras), na representação de marcas comerciais, sendo que as pessoas muitas vezes não estabelecem associações conscientes entre os significados atribuídos às cores e a sua presença nesses elementos da sua vida. Os significados atribuídos às cores variam conforme as culturas, e mesmo dentro da mesma cultura; a mesma cor pode ter vários significados, que até podem ser contraditórios entre si.

Nos documentos de ensino, materiais e manuais, toda a dinâmica acima mencionada se encontra comprimida pelo discurso didático multimodal, onde o autor do documento intervém de forma decisiva, transportando, também ele, os valores e gostos da cultura que lhe é própria. Enquanto autor da página pedagógica, é livre, mas também responsável pela tomada de decisões quanto à escolha dos elementos que dela vão constar, mas também pela arrumação destes mesmos elementos que resulta no *layout* da página. Toda esta liberdade criadora é, como adiante se verá, culturalmente motivada.

A cor, com efeito, desempenha um papel na vida quotidiana das pessoas, não só na arte, mas também em muitas outras áreas, como o ensino. A cor, estando sempre presente, e tendo-lhe sido atribuídos significados, pode ser utilizada de modo a ajudar a criar nas pessoas a disposição para ensinar e aprender. Ao aprender uma língua, que, como se sabe, faz parte de uma cultura, também se contacta indiretamente com os significados da cor nessa língua, deste modo, as reações dos aprendentes serão condicionadas pelos significados atribuídos às cores na sua cultura. No caso de aprender uma língua estrangeira, o aprendente apercebe-se de que os significados das cores nessa cultura podem ser bastante diferentes dos significados das cores na sua

própria cultura. Nessa situação, o aprendente terá a oportunidade de se questionar acerca dos motivos que levam a que determinadas cores estejam mais presentes do que outras, e, porventura, na maioria das vezes não se apercebe de toda a dinâmica de significado produzido num determinado documento ou página pedagógica.

Nesta investigação, tencionamos aprofundar os nossos conhecimentos sobre a simbologia das cores, a importância das cores na vida dos povos, na arte e na vida quotidiana, as diferenças culturais através das cores e a influência das cores nos povos e nas pessoas individualmente. Em particular, procuraremos focar-nos na área do ensino/aprendizagem de línguas, que se encontra em grande expansão, e interpretar as diferenças na utilização de imagens e de cores nos manuais de aprendizagem de línguas. No nosso caso, decidimos debruçar-nos sobre as diferenças entre Portugal e a China, e entre a aprendizagem de português e a aprendizagem de chinês. Esperamos ainda conseguir estabelecer algumas diferenças entre os manuais de língua materna e os manuais de língua estrangeira, de português e de chinês.

Estudo e suas limitações

Esta investigação incide sobre o papel das cores nas culturas da China e de Portugal e sobre a presença destas em manuais escolares de aprendizagem de línguas. Portanto, é uma análise informada por bibliografia credível nos campos da gramática do design visual e da multimodalidade (Kress Leeuwen, Fine) Foram Os manuais escolhidos são recentes, eliminando assim a possibilidade de variações resultantes de se tratar de épocas diferentes e de não haver as mesmas possibilidades tecnológicas nos dois países.

Constatamos que a amostra dos quatro manuais que utilizámos na comparação é, de certo modo limitada; não nos seria possível obter informação de todos os manuais publicados nos dois países. Porventura, com uma amostra mais abrangente,

seria possível determinar com segurança se alguns padrões se mantêm em todos os manuais de Portugal ou da China, ou se, pelo contrário, dentro da mesma cultura existe maior variedade.

A partir de uma análise preliminar, verificámos que os manuais de língua estrangeira são bastante distintos dos manuais de língua materna, sendo que estas diferenças não têm o mesmo padrão nos dois países. Por um lado, são destinados a aprender uma língua que faz parte de outra cultura, e por outro, são para aprendentes mais velhos, porque uma língua estrangeira é normalmente aprendida só depois da língua materna. Esta análise preliminar levou-nos a incluir, para realizar análise contrastiva, dois manuais de língua materna. Deste modo procuramos reduzir as limitações do estudo que, reafirmamos, é um estudo exploratório.

Seria interessante analisar até que ponto os manuais de língua estrangeira variam conforme o público a que se destinam. Por exemplo, o manual de chinês para estrangeiros escolhido é um manual destinado a aprendentes que falam português. No caso de se tratar de um manual para falantes de outra língua ou habitantes de um determinado país, poderia haver diferenças que seria curioso descobrir. Poder-se-ia também comparar esse tipo de manual de língua estrangeira com os manuais em que todo o texto se encontra na língua que se está a aprender. Esse é o caso do manual de português para estrangeiros escolhido. Nestes manuais, poderá haver uma tentativa de apresentação mais multicultural, sendo que estão ao mesmo tempo condicionados pelos valores da cultura em que foram produzidos. Por exemplo, o manual de português para estrangeiros parece apropriado na cultura ocidental, mas é possível que noutras culturas fosse necessário construir um documento bastante diferente.

Também seria interessante analisar manuais de níveis mais avançados das línguas, e compará-los com os manuais em que se aprende a língua materna, para perceber se a tendência na utilização de imagem e cor se mantém ao longo da aprendizagem.

Este trabalho não comporta a possibilidade de serem entrevistados alguns aprendentes, utentes dos referidos materiais. Seria possível obter uma percepção mais abrangente do papel da imagem e da cor na aprendizagem de línguas, partindo assim para uma análise de carácter prático e ter uma noção mais próxima da descodificação visual pelos alunos. Tal empreendimento está fora dos limites espaciais desta investigação; porém, os aprendentes poderiam expressar-se, e ficaríamos a conhecer não só as opções tomadas na conceção dos manuais, mas também a reação dos aprendentes a estas opções. Seria interessante obter respostas de aprendentes de chinês como língua materna, de português como língua materna, de chinês como língua estrangeira e de português como língua estrangeira, de ambos os sexos, e das faixas etárias correspondentes.

Metodologia

Na realização deste estudo, começámos por seleccionar e recolher bibliografia. Foi necessário encontrar livros e artigos sobre o tema da cor, e também sobre a aprendizagem de línguas e a importância do chinês e do português no mundo atual, abordando aspetos como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e a influência da cor e da imagem na aprendizagem de línguas.

Seleccionámos quatro manuais de aprendizagem de línguas para realizar a nossa análise: um manual de chinês como língua materna (*Chinês 2º*), um manual de português como língua materna (*Português 2*), um manual de chinês como língua estrangeira (*Aprender chinês a brincar*) e um manual de português como língua estrangeira (*Na onda do português*).

Os manuais foram analisados e comparados, principalmente no que diz respeito à utilização da cor e de imagens, partindo da premissa de que as culturas se relacionam de modo diferente com o elemento cromático. Procurámos explicar, com

base na bibliografia consultada, as diferenças encontradas entre os manuais, por exemplo, no predomínio ou presença relativa de uma cor relativamente às outras.

Organização do estudo

O presente estudo é constituído por uma introdução geral e por quatro capítulos. Na introdução apresentamos a motivação e a metodologia do presente trabalho. No primeiro capítulo fazemos uma breve análise da cor e dos seus significados, das escalas da cor, abordando a utilização da cor ao longo da História. No segundo capítulo abordamos a aprendizagem de línguas, referindo a importância do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os domínios e os temas introduzidos na aprendizagem, e a presença da cor. No terceiro capítulo, analisamos a utilização da cor em manuais de aprendizagem de línguas, com destaque para diferenças entre manuais de língua materna e manuais de língua estrangeira. No quarto capítulo, analisamos e estabelecemos comparações entre os quatro manuais escolhidos para este estudo. No final, tecemos algumas considerações conclusivas.

Capítulo 1

1.A cor, significados e culturas

A luz branca pode ser dividida em diferentes cores, cada uma definida por uma gama de comprimentos de onda. A luz refletida ou projetada pelos objetos é de um determinado comprimento de onda, que é captado pelos olhos e interpretado pelo cérebro como uma cor definida. A parte do olho que capta a luz é a retina, que é composta por dois tipos de fotorreceptores, os bastonetes e os cones. Os cones detetam as cores e as formas, estando ativamente envolvidos na visão diurna. Os bastonetes ficam ativos quando a luminosidade é baixa. Existem três tipos de cones, sensíveis a diferentes partes do espectro de ondas: uns reagem ao vermelho, outros ao verde e outros ao azul. A parte do cérebro envolvida na percepção das cores é o lobo occipital, que se divide em área visual primária e área visual secundária. Na área visual primária há zonas especializadas em processar a visão da cor, do movimento, da profundidade, da distância, enquanto na área visual secundária a informação recebida é comparada com dados anteriores (Habib, 1994).

A cor, ao ser interpretada pelas pessoas, em sociedade, passa a ter representações coletivas. O seu significado está ligado a diversos domínios sociais e serve como representação coletiva e expressiva da cultura de um povo. Para definir uma cor, são muitas vezes referidos objetos culturalmente relevantes que têm essa cor (Fine, 1998). Além disso, as cores misturam-se e a distinção entre elas é incerta e varia conforme a cultura. As cores têm um simbolismo básico que envolve os significados das cores “puras”. A diferença entre “branco” e “preto” é a mais óbvia, e algumas sociedades só distinguem entre estas cores. (Berlin e Kay, 1969: 46-52).

Os objetos que têm determinada cor possuem certos aspetos do seu

significado expressos na própria cor – é o chamado simbolismo de primeira ordem. Ao examinar a raiz dos termos que designam as cores, verifica-se que as palavras que originaram os nomes das mesmas derivam dos objetos com essas cores (Fine, 1998).

Quando se ensina às crianças as cores por meio de objetos físicos que as apresentam, as crianças passam a associar as cores aos objetos. Por exemplo, o vermelho pode ser exemplificado por morangos, tomates ou o chapéu de um bombeiro; o amarelo, por limões e bananas; o azul, pelo céu e o mar; o verde, pelas folhas das plantas e pelas ervilhas; o preto, pelos pinguins e pela noite. O simbolismo pode ser, obviamente, generalizado a partir dos objetos para incluir imagens culturais, como por exemplo, uma criança a dar ao professor um morango vermelho ou a opor-se à poluição, porque esta transforma a água azul “bonita” em água castanha “feia” (Fine, 1998). Em português, a palavra “alba” designa a claridade da manhã, enquanto “alva”, o feminino de “alvo”, significa “muito branco”. Neste caso, o branco é exemplificado pela claridade da manhã.

Aos objetos, na maior parte dos casos produzidos socialmente, por convenção, devem ser atribuídas determinadas cores. Assim, constitui-se um simbolismo de segunda ordem, pois não existe nada nos próprios objetos que exija que eles sejam de determinada cor, embora, por vezes, surjam explicações baseadas na funcionalidade dos mesmos, como por exemplo, a grande visibilidade de certas cores, como o verde fluorescente (Lurie, 1981), utilizando na sinalética das farmácias de serviço, para atrair os potenciais clientes. Não existe uma razão inerente para ser escolhida determinada cor e não outra. As cores também estão relacionadas com o posicionamento social, ajudando as pessoas a criar uma ordem social (Fine, 1998), como é o caso de cores associadas ao sexo masculino e ao sexo feminino, nos países Ocidentais (azul e cor de rosa, respetivamente), diferenciação que não ocorre na China.

As cores, todavia, podem, por vezes, estar ligadas a objetos, eventos ou

emoções que na verdade não têm coloração. As pessoas identificam certos objetos, locais, eventos, pessoas ou sentimentos com cores que eles de facto não possuem, pelo menos na atualidade. Este é o chamado simbolismo de terceira ordem. Ao assistirmos a um filme ou uma telenovela, quando vemos uma personagem que está apaixonada, podemos imaginar a cor vermelha, vulgarmente associada à paixão. No entanto, o sentimento de se estar apaixonado não tem cor, o que tem cor é o órgão interno que o ser humano responsabiliza pelas emoções, ou seja, o coração. Em alguns casos, a realidade física não fornece o simbolismo da cor. Este tornou-se puramente cultural. Por exemplo, em diversos países existe a designação “colarinho azul”, para trabalhadores que normalmente realizam um trabalho manual, mesmo que eles não usem colarinho. O mesmo acontece com a expressão “colarinho branco”, associado às camisas brancas que os trabalhadores administrativos, ou seja, que trabalham num escritório e não numa fábrica, utilizavam no final do século XIX, princípio do século XX ao estatuto social. Atualmente, esta última expressão atingiu um novo patamar. Associando-se ao crime, isto é, “um crime de colarinho branco” designa fraldes cometidas por funcionários de grandes empresas, como por exemplo, instituições financeiras. Nos países ocidentais, os cobardes estão associados à cor amarela. Estas associações de cores têm origem no passado, mas os significados que tinham perderam-se ou foram transformados ao longo do tempo (Fine, 1998). Por exemplo, antigamente, o “sangue azul” estava associado à nobreza, pois essas pessoas não precisavam de trabalhar ao sol e por isso tinham a pele branca e as veias visíveis. Estes usos permitem que a cor seja vista como uma representação coletiva. Embora os limites (geográficos, demográficos e temporais) desta representação coletiva variem, os grupos reconhecem que a cor pode, por um lado, ter significado através da sua associação a objetos e eventos e que, por outro, pode dar significado a objetos e eventos.

Ao examinar as representações da cor, efetuou-se uma divisão em três categorias amplas. Em primeiro lugar, a cor pode estar ligada a instituições e

organizações (nações, movimentos sociais e organismos internacionais, empresas). Há marcas tão conhecidas internacional ou localmente que apenas referindo o nome delas, nos faz imediatamente lembrar de uma cor. Façamos o seguinte exercício: da seguinte lista de marcas, tentemos identificar a/as cores que lhes correspondem:

Coca-cola
McDonald's
Continente
BMW
Seven up
Caixa Geral de Depósitos
Mimosa
BPI

Como se viu, é um exercício de fácil resposta, se fizermos a mesma operação para nações, lembrar-nos-emos automaticamente das principais cores das bandeiras:

Brasil
EUA
China
Espanha
Grécia
Japão
México
Cabo Verde

Também, com movimentos sociais e organismos internacionais, repetir-se-á o resultado:

Banco Alimentar Contra a Fome
Green Peace
Cruz Vermelha
OPEC
Unicef
União Europeia
FIFA
Jogos Olímpicos
Ajuda de Berço

Em segundo, pode estar associada a categorias de identidade social (raça, género, classe, idade), quando portugueses chegaram ao atual território brasileiro e tiveram o primeiro contacto com os indígenas, descreveram-nos como pardos por

oposição aos negros africanos, visível na descrição de Pêro Vaz de Caminha “A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados” (Carta de Pêro Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel sobre o achamento da ilha de Vera Cruz). Por fim, considera-se a relação que a cor tem com estados emocionais e componentes psicológicos dos indivíduos (Fine, 1998), fundamental para este trabalho, já que é precisamente a diferença de interpretação emocional das cores que vai ser analisada nos próximos capítulos.

“A cor por si só não tem significado, mas quando interpretada num domínio cultural, com base em contextos anteriores, e incluída nas expectativas e na socialização, a sua representação coletiva parece evidente e indiscutível” (Fine, 1998). A cor contribui para dar significados coletivos a diversos domínios sociais (ordens institucionais, sistemas de estratificação e identidade) e as sociedades desenvolvem representações coletivas da cor, que são apresentadas em objetos, porque a cor de um objeto dá significado a esse objeto e ajuda a definir a própria cor. (Fine, 1998). Em alguns casos, as pessoas tipificam objetos com cor, mesmo que nem todos os exemplares desse objeto tenham essa cor. Por exemplo, se perguntar a uma pessoa, qual é a cor de uma caneta, é provável que ela responda que é azul ou preta. Poucas pessoas responderão verde, vermelho ou outras cores. Os significados das cores podem produzir implicações sobre, por exemplo, grupos e ideias que em si mesmas não têm nenhuma cor inerente. Mas a associação entre um elemento e uma cor tem de ser validada e depois expandida para outros domínios sociais. A cor não é simplesmente uma qualidade que as coisas têm, mas algo que contribui diretamente para o significado dessas coisas (Fine, 1998). Cada cor tem um espanto de significados rico, em que muitas vezes alguns são contraditórios. Por exemplo, no Ocidente, o vermelho tem um significado positivo quando associado ao amor e um significado negativo quando encarado do ponto de vista bélico, pois representa o sangue dos mortos causados por uma guerra Assim, para saber qual deles se aplica, é preciso conhecer o contexto. Por exemplo, na China, a cor preta tanto pode estar

associada a pessoas de uma classe social elevada como a grupos estigmatizados. Não existe um único significado para uma cor, nem mesmo dentro de uma determinada cultura (Fine, 1998). A resposta à cor é aprendida e essa aprendizagem é influenciada por variáveis como a idade, o género, a origem étnica, entre muitas outras.

2. A cor funcionando como gramática

O estudo da comunicação visual, particularmente em relação à utilização da cor, não pode ser efetuado sem a incontornável contribuição de Kress e Leeuwen. Analisando o texto *Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour*, percebemos que esta utilização se assemelha à de uma gramática, pois tem regras básicas que todos os membros de uma sociedade compreendem, permitindo, ao mesmo tempo, que cada grupo mais restrito realize um uso próprio, diferenciado. De seguida, são analisados os elementos explorados por estes autores.

Verifica-se que existe um contraste entre os significados da cor em diversas culturas e até em grupos diferentes da mesma cultura. Por exemplo, os psicólogos realizam testes que incluem a cor e obtêm determinados resultados. Por outro lado, os artistas utilizam a cor de forma diferente dos psicólogos e até diferente de outros artistas. Kress e Leeuwen debruçaram-se sobre os motivos pelos quais existem diversas interpretações para os significados da cor. Tal levou-os a imaginar que seria possível abordá-la como uma gramática.

Ao termo “gramática” foram dados muitos significados. No uso popular, tende a explicar, em primeiro lugar, “uma regra de prática ou comportamento linguístico adequado”, e está totalmente ligada à noção de “correção”. Ou seja, o seu significado induz-nos a estabelecer e manter esta convenção social, de modo a nem convergir com ela, nem divergir dela. No uso profissional, há um conjunto de

significados que se sobrepõe em relação à codificação. Aqui, o termo significa algo como “a codificação da prática linguística de um grupo de utilizadores de uma língua”. Neste caso, podemos utilizar os livros de gramática como fontes oficiais de informação sobre a prática, mesmo que sejam registos simples. No entanto, aqui, o poder intervém, na medida em que esses registos tendem a ser práticas que são consideradas como pertencentes a um grupo, e o seu uso pode ser aceite como definitivo ou como o resultado imposto a outros grupos. Há um uso posterior por profissionais que difere um pouco deste: aqui, a “gramática” descreve as regularidades do que as pessoas fazem, independentemente da sua participação no grupo e da codificação existente no seio da sociedade, que ainda pode ser considerado como “uma linguagem” (Kress e Leeuwen, 2002).

Existe uma hipótese não mencionada em todos os usos: é a de que a gramática se aplica a todos, é aceite por todos os membros do grupo, isto é, existe uma convenção e um consenso. A gramática do inglês é utilizada nos países anglófonos, na medida em que o significado da palavra se aplica a toda a língua, ou seja, se é aplicada a todos os falantes de inglês, em qualquer um desses países, isto porque existem interesses comuns suficientes neste grupo para manter um acordo sobre as semelhanças. A unidade da gramática, entretanto, continua a ser uma noção mítica, tal como esta última definição indica. “O que as pessoas fazem” difere de uns lugares para outros, de grupo para grupo, e até entre os indivíduos que se movem para diferentes lugares e pertencem a diferentes grupos. No entanto, no caso da linguagem, os utilizadores estão dispostos a aderir ao mito, por este servir funções essenciais (Kress e Leeuwen, 2002).

Contudo, parece que, no caso da cor, existem apenas pequenos grupos que são constituídos em volta de interesses específicos, cada um tentando desenvolver os seus entendimentos sobre as regularidades dos significados, em relação aos usos da cor. Por outras palavras, não há um grupo suficientemente grande que possa sustentar uma compreensão compartilhada dos significados da cor em “toda a sociedade”, mas

apenas pequenos grupos que partilham interesses comuns, sejam eles pessoais ou profissionais. Quando duas pessoas se encontram, a menos que sejam membros de um grupo, podem apenas partilhar as suas diferenças à medida que os seus interesses específicos forem sendo revelados. Por outro lado, a temática de cor é lecionada nas faculdades de arte ou *design* em todo o mundo e, além disso, algumas práticas e produtos (o leque de cores disponibilizadas pelos fabricantes de tintas, os usos da cor retratados nas revistas de moda e de decoração da casa) são distribuídos globalmente. Portanto, neste campo, a escolha não é entre sim e não. O micro e o macro, o “local” e o “global” existem ao mesmo tempo e influenciam-se de formas complexas. Em qualquer caso, porém, há regularidades e elas surgem a partir dos interesses dos criadores de símbolos. Neste sentido, a cor é um recurso semiótico como os outros: tem regularidade, é usada de acordo com os interesses dos criadores de símbolos; não é arbitrária nem anárquica. Então, a tarefa consiste em compreender as motivações e os diferentes interesses dos criadores de símbolos em grupos diferentes (Kress e Leeuwen, 2002).

Torna-se necessário investigar se a cor é um modo de comunicação por direito próprio. A questão exige uma breve digressão, a fim de se definir o que é típico do modo e o que é inerente à gramática.¹ A abordagem tradicional durante o século XX tinha suposto um sistema de comunicação que, ou aderiria a todos os critérios que o classificavam como tal, ou não, independentemente do que eram e de quem os pudesse ter criado. Portanto, tem sido este o critério para fazer a distinção entre a linguagem humana e barulho dos animais (Kress e Leeuwen, 2002).

Porém, pode-se optar por uma abordagem diferente, analisando uma estrutura multimodal semiótica social. É óbvio que a cultura não gasta, de todas as vezes, a mesma energia no potencial recurso semiótico; portanto, alguns são altamente desenvolvidos e tornam-se totalmente articulados para todos os objetivos

¹ Para esta definição também são usadas as designações *modo-like* e *gramática-like*.

comunicativos e representativos desse grupo, enquanto outros são parcialmente articulados ou quase nada articulados. Se o recurso se desenvolver suficientemente para os criadores de símbolos, diz-se que é um modo. Alguns modos são articulados perfeitamente; outros não. Em ambos os casos, pode-se falar sobre a “gramática” do recurso (Kress e Leeuwen, 2002). O que é típico de um modo é a sua capacidade de se tornar um recurso para os criadores de símbolos num grupo sociocultural. O que é típico de uma gramática é a possibilidade de ter características que podem ser infringidas. Assim, a consciência de um grupo sobre as (ir) regularidades permite-lhe reconhecê-las quando estas não são respeitadas, ou seja, sabe-se que existe uma gramática quando se pode reconhecer o uso incorreto deste recurso (Kress e Leeuwen, 2002). Então, a tarefa consiste em descobrir as regularidades do recurso da cor que existem em grupos específicos: compreendê-los bem para ser capaz de descrever quais são os princípios da utilização dos sinais; compreender como interesses específicos da cor se traduzem em sinais nos grupos.

2.1. As cores nos três tipos de significado

Em *Reading images* (Kress and Van Leeuwen, 1996: 41), utilizou-se a teoria de Halliday como uma chave heurística. De acordo com esta teoria, a linguagem cumpre simultaneamente três metafunções: a metafunção experiencial, de construção das representações do mundo; a metafunção interpessoal, da ajuda das ações recíprocas com propósitos e relações específicos; a metafunção textual, da organização dos atos comunicativos (os eventos comunicativos ou os textos que se realizam em práticas específicas, como conversas, palestra, relatórios e outros). Os diferentes sistemas gramaticais são sempre utilizados simultaneamente nas expressões especializados, a fim de realizar funções diferentes, ou seja, para quaisquer significados experienciais, interpessoais ou textuais (Kress e Leeuwen, 2002). Este

modelo, definido para a comunicação verbal, pode também ser aplicado a muitos recursos de comunicação visual (composição, a vista e o tamanho da estrutura, etc.), reconstruindo estes recursos como “sistema gramatical”. Mas não é apenas a função comunicativa da cor que afeta as pessoas. Possivelmente, a própria cor é metafuncional (Kress e Leeuwen, 2002).

Quanto à metafunção experiencial, a cor pode ser utilizada para designar as pessoas, as coisas e os lugares específicos e também mais ideias gerais. Por exemplo, as cores das bandeiras simbolizam países específicos, e as empresas usam cada vez mais esquemas de cores ou cores específicas para designar as suas identidades únicas. Por exemplo, os fabricantes de automóveis asseguram que o azul-escuro da BMW é bastante distinto do azul-escuro da VW ou do da Ford, e eles protegem legalmente as suas cores, a fim de que outras pessoas não sejam capazes de as usar. Até as universidades utilizam as cores para sinalizar as suas identidades. Por exemplo, The Open University estipula:

Duas cores para aplicações formais, tais como os artigos de papelaria e os diplomas – o azul (referência PMS 300) para o escudo e letras, e o amarelo (referência PMS 123) para a inserção circular. Se for possível, os artigos de papelaria devem ser azuis (referência PMS 300). (Goodman and Graddol, 1996: 119)

No caso dos mapas, as cores podem servir para identificar água, terra arável, desertos, etc. Nos casos de uniformes, as cores podem sinalizar a classificação. No Código de Segurança que foi criado pelo consultor de cores Faber Birren (Lacy, 1996: 75), o verde identifica o equipamento de primeiros-socorros, enquanto o vermelho identifica a mangueira (que desempenha um papel importante na proteção contra incêndios). No caso do metro de Londres, o verde identifica a linha do distrito e o vermelho identifica a do centro, tanto nos mapas do metro, como nas estações. As pessoas vêem as cores em primeiro lugar e falam da “linha verde” e “linha vermelha” (Kress e Leeuwen, 2002). As ideias têm sido expressas através de cor desde há muito tempo. Por exemplo, no caso do simbolismo da cor na Europa, na Idade Média, o

preto representava penitência, o branco significava inocência e pureza, o vermelho era para o fogo pentecostal, etc. Porém, nestes casos, a cor tinha um domínio de aplicação limitado dentro do qual o seu uso era estritamente regulado. Mas isto não significa que a metafunção experiencial da cor só funcionava nesses domínios limitados. Ela também era usada como uma “gramática”, sendo portanto aceite para além de um pequeno grupo sociocultural específico (Kress e Leeuwen, 2002: 348). Por exemplo, em Portugal, cada faculdade da Universidade de Lisboa é representada por uma cor, que é a que está presente no seu logotipo. O mesmo se passa com os clubes de futebol e com os clubes desportivos em geral, em que as cores são utilizadas como identificação.

A cor também é usada para transmitir um significado “interpessoal”, sendo este o seu uso mais frequente. Assim como a linguagem nos permite compreender ações de discurso, a cor permite-nos compreender a “color action”. Isto pode ser usado para fazer muitas coisas, por exemplo, para impressionar ou intimidar, através de “power dressing”, para alertar contra obstáculos e outros perigos, ou só para subjugar as pessoas. The Naval Correctional Center, em Seattle, descobriu que “a cor rosa, quando bem aplicada, descontra indivíduos hostis e agressivos em 15 minutos” (Lacy, 1996: 89). The Guardian’s Office acrescentou que as cores eram muito poderosas e podiam reduzir ou aumentar os níveis de *stress*. Por exemplo, o vermelho brilhante dá energia e é bom para escritórios nas áreas bancárias e de entretenimento. O verde é muito útil para discórdia ou desarmonia. O azul é classificado como a melhor cor para promover a calma, e o laranja é bom encorajar as atividades. Refere-se ainda que a adição de cores aos documentos pode aumentar a capacidade de concentração dos leitores em mais de 80%, e que “uma fatura em que a quantidade de dinheiro vem indicada com algarismos de uma cor tem 30% mais probabilidade de ser paga na devida altura do que uma fatura que seja toda a preto e branco”. Nesses casos, a cor não está apenas ao serviço da metafunção experiencial, ela não só “expressa” ou “significa” algo, mas também é usada para sensibilizar e aprofundar o valor

interpessoal da comunicação, servir, pois, para motivar ou acalmar as pessoas ou, de um modo geral, para atuar sobre elas. Por exemplo, ao enviar uma fatura do condomínio em que o montante a pagar apareça escrito numa cor, aumenta a probabilidade de que a pessoa que recebe a pague dentro do prazo estabelecido.

Por fim, a cor pode funcionar também a nível textual. Por exemplo, num edifício, portas de diferentes cores permitem criar coerência entre vários departamentos, e também entre partes de cada departamento. Nas revistas, os anúncios muitas vezes usam a repetição da cor para conferir coesão comunicativa às partes de um produto. Por exemplo, o azul numa embalagem de sabonete líquido está também no lago tranquilo da fotografia que acompanha o produto, permitindo uma “rima cromática”. Também ocorre a “coordenação das cores”, isto é, as várias cores numa página ou numa secção de um texto (ou mesmo numa roupa ou num mobiliário e nos elementos decorativos de um quarto) têm aproximadamente o mesmo grau de brilho e/ou saturação. Por exemplo, num *software* como o Microsoft Office Power Point, ao seleccionar o fundo dos diapositivos, pode-se escolher entre diversos esquemas, cada um com uma gama de cores coordenadas. De facto, os esquemas de cores estão a tornar-se mais importantes, no sentido de conterem mais significado, do que as tonalidades de cada cor (Kress e Leeuwen, 2002).

A dimensão textual da cor é a que, porventura, mais se aplica nos manuais de língua estrangeira, sobre cujo estudo esta pesquisa incide. Um exemplo elucidativo encontra-se num manual de espanhol, *Pasos* (Martín e Ellis, 2001), onde os títulos e os números de página de cada capítulo têm uma cor distinta, os títulos de cada secção (“Vocabulario en casa”, “Gramática”, etc.) estão a vermelho, e as atividades têm um título e um número a roxo. A cor contribui, portanto, para a gramática do manual.

A cor é pois capaz de cumprir as três metafunções em simultâneo. Por um lado, cumpre a metafunção experiencial, ao ser esteticamente apelativa, como no caso de pinturas abstratas. Por outro, tem o seu valor interpessoal, como por exemplo num

mapa ou numa fatura, provocando sensações. Por fim, devido à metafunção textual, permite que diferentes aspetos pareçam ainda mais distintos, ajudando a compreender o significado de algo. No entanto, a cor nem sempre cumpre estas três metafunções. Tal depende dos significados que as pessoas lhe atribuírem. Além disso, a cor não é normalmente usada de modo isolado, independente. O mais comum é a cor ser utilizada em combinação com outros elementos. Por exemplo, quando alguém precisa de entregar cartões de visita a clientes, deve optar por modelo que vá ao encontro da sua atividade profissional, misturando cores, palavras, e um logotipo de forma apelativa e assertiva, combinando harmoniosamente todos os elementos. (Kress e Leeuwen, 2002).

3. A utilização da cor ao longo da História

No início do século XVII, as novas técnicas na pintura desenvolvidas pelos holandeses permitiram que cada partícula de pigmento ficasse coberta por uma película de óleo que a isolava, evitando reações químicas com outros pigmentos e tornando possível misturas mais extensivas. O recurso semiótico da cor passou a ser visto como um sistema com cinco cores básicas: preto, branco, amarelo, vermelho e azul. A partir destas, eram obtidas as outras cores (Kress e Leeuwen, 2002).

No século XVIII, LeBon distinguiu entre tonalidade (as diferentes cores, por exemplo, o vermelho ou o verde) e o valor (as mesmas cores, mas em termos de “mais claro” ou “mais escuro”) num sistema com três cores primárias (amarelo, azul e vermelho) e dois valores (preto e branco).

No início do século XIX, Chevreul distinguiu entre cor plana e cor modulada e mostrou como duas cores se influenciam quando são vistas ao mesmo tempo. Na segunda metade do século XIX, as pessoas já tinham começado a “escrever

gramáticas da cor” e a produzir pigmentos de acordo com esses sistemas, que entretanto foram criados para distinguir um número limitado de elementos, os “fonemas de cores” ou “coloremas”, que podem ser combinados para formar um número ilimitado de cores diferentes. Esta abordagem combinatória, generativa, “gramatical” contrasta com a abordagem “lexical” anterior, que via as cores como finitas. Estes sistemas levaram também à criação do conceito de combinações de cores permitidas e combinações de cores desviantes, ao nível da combinação de tonalidades e valores em cores, e também da combinação de cores em esquemas: a chamada “harmonia da cor”. Houve quatro abordagens à “harmonia da cor”. A primeira foi a de Newton, que equiparava sete cores básicas (verde, azul, índigo, violeta, vermelho, laranja e amarelo) às notas musicais, e assim determinava que combinações de cores seriam “consonantes” ou “dissonantes”. A abordagem seguinte baseou-se na complementaridade das cores. No sistema de três cores primárias, o verde, que é composto pelas cores primárias amarelo e azul, harmoniza com o vermelho, que é a terceira das cores primárias. O laranja, que é composto por amarelo e vermelho, harmoniza com o azul. Outra abordagem baseou-se no valor e estabeleceu que cores com igual valor harmonizam umas com as outras. Houve ainda abordagens baseadas na reação das pessoas à cor (Kress e Leeuwen, 2002).

As ideias sobre o significado da cor desenvolveram-se ao mesmo tempo que os modos de sistematizar a cor. Os pintores alemães Overbeck e Pforr associaram a cor do cabelo e da roupa das senhoras que retratavam nas suas pinturas. Em relação aos senhores, eles consideravam que a roupa estava relacionada com a profissão e não com a personalidade. Por exemplo, eles tinham cores para personalidades orgulhosas e calmas e ao mesmo tempo alegres e entusiásticas – cabelo preto e roupas pretas e azuis brancas e violeta – para personalidades solitárias, modestas, calmas e de bom coração – cabelo loiro e roupas azuis, cinzentas e carmesim – para personalidades bem-humoradas, inocentes, e alegres – cabelo ruivo e roupas em carmesim, violeta acinzentado e preto. Assim, já na época do Romantismo se atribuía significado às

cores.

No século XIX, a cor começou a ser usada em testes de personalidade, em que através da preferência de cores eram analisados traços de caráter. Esta perspectiva continua a ser usada na decoração de interiores, focando-se, porém, na tonalidade, que pode não ser o elemento mais importante das cores no dia-a-dia. Além disso, embora as cores se tenham padronizado, os seus significados não, mesmo dentro do hemisfério comum, neste caso, no ocidente. Por exemplo, Goethe referiu-se ao amarelo como “sereno, alegre e levemente emocionante”, enquanto Kandinsky mencionou que essa cor “tem uma influência perturbadora e revela um caráter insistente e agressivo, que pode ser equiparado à loucura, mas a uma loucura violenta” e Wierzbicka acreditava que o amarelo era “quente e soalheiro”. O mesmo se aplica às outras cores. Os significados das cores residem, assim, na associação que cada um faz e, por isso, diferentes pessoas podem associá-las a diferentes elementos. Por exemplo, o verde pode ser associado à natureza, mas também à palidez de uma pessoa doente. Estas associações são depois tornadas absolutas num sistema universal descontextualizado. Como referido anteriormente, Wierzbicka associa o amarelo ao sol. No entanto, outras associações podem ser efectuadas, como por exemplo a associação ao ouro ou a pessoas que padecem de doenças do fígado (Kress e Leeuwen, 2002).

4. Escalas da cor

De acordo com Kandinsky, a cor tem um valor direto, um efeito físico sobre quem a vê, que deriva de propriedades da cor, e um valor associativo, que é quando se associa a cor a fenómenos altamente simbólicos e com valor emocional. Os significados das cores são interpretados de acordo com as necessidades comunicativas e os interesses num dado contexto. Para estes autores, as estruturas visuais e as estruturas linguísticas são semelhantes, na medida em que interpretam a experiência,

sendo formas de interação social (Kress e Leeuwen, 2002).

Kress e Leeuwen distinguem dois modos de dar significados à cor. O primeiro é a associação, que inclui “de onde veio a cor, onde tem estado em termos históricos e culturais”, “onde já foi vista antes”.

O segundo tem a ver com as propriedades da cor, que constituem escalas: a escala de claro para escuro, a escala de saturada para não saturada, de elevada energia para baixa energia, entre outras. Cada cor pode ser analisada como uma combinação de valores específicos em cada escala.

Valor

Movendo-nos no cinzento, a escala de valor vai de branco a preto. Nas vidas dos seres humanos, claro e escuro são experiências fundamentais e existem em todas as culturas, podendo ser associados ao dia e à noite, à bondade e à maldade, sendo que quanto mais claro, melhor; Quanto mais escuro, pior. Este tipo de associações pode motivar, por exemplo, pensamentos e atividades racistas.

Saturação

A escala vai de mais saturado, ou seja, uma manifestação pura da cor, até à completa não saturação (ficando a preto e branco), passando por níveis intermédios, referidos como “pastel” ou “pálidos”. Permite expressar “temperaturas” emocionais, tipos de afeto. Uma elevada saturação pode ser positiva, exuberante, aventureira, mas também pode ser vulgar ou berrante. Uma baixa saturação pode ser terna e subtil, mas também pode ser fria e repressiva ou instável e inquietante. Isto significa que a saturação se relacionado com a baixa e a alta intensidade dos tons, funcionando como um termómetro que mede diferentes temperaturas, neste caso, emoções.

Pureza

A escala que tem sido o centro da teoria da cor desenvolvida ao longo dos

últimos séculos vai de pureza máxima a hibridez máxima. Tendo sido propostos vários sistemas de cores primárias e mistas, nenhum deles foi totalmente aceite. No entanto, é pacífica a ideia ou que existe uma relação entre o nome das cores e o seu grau de pureza, isto é, em primeiro lugar surgem nomes como azul, verde e amarelo, mas apareceram novas cores denominadas azul esverdeado, rosa-bebé, vermelho pálido, cujo significado nem sempre é transparente. Assim, essas cores seriam consideradas mistas pela população em geral.

A pureza das cores também está ligada aos estilos artísticos. Por exemplo, as cores puras e brilhantes foram importantes nas ideologias da modernidade, enquanto as cores mais pálidas e híbridas foram importantes nas ideologias do pós-modernismo, em que a hibridez é valorizada e isso reflete-se, evidentemente, na forma como o seu humano encara a realidade em que se move.

Modulação

A modulação está relacionada com a potencialidade que cada cor tem de se fundir com ou de se apropriar das diferentes tonalidades que pode assumir, ou seja, a modulação permite uma utilização simples da cor ou uma utilização em degradê ou com sombras. Nesta medida, a cor simples pode ser percebida como lisa e forte, mas também como básica e simplificada. Pelo contrário, a cor modulada pode ser subtil, representando fielmente a riqueza em textura das cores verdadeiras, tendo como ponto negativo o fato de poder ser considerada demasiado minuciosa.

Diferenciação

Por diferenciação, entende-se o uso de um sistema monocromático por oposição a um policromático. Os autores entendem que traços da personalidade de um indivíduo podem ser subentendidos através da análise das cores escolhidas para decorar uma casa, por exemplo, assim, espera-se timidez de alguém que tenha a casa pintada de branco e rotula-se de aventureiro quem combinou várias cores nas paredes

da sua casa.

Tonalidade

Esta escala vai de azul até vermelho, sendo o primeiro considerado uma cor fria e o segundo uma cor quente, pois embora cada cor, por si só, não possua temperatura, os fenómenos da natureza que se associam a estas cores vão fazer, invariavelmente, com que as ditas cores assumam representação, como é o caso do fogo (tons de vermelho, laranja e amarelo) e o gelo e o frio (azul).

Capítulo 2

1. A aprendizagem de línguas; O QECR para as Línguas

O Conselho da Europa definiu o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas com o objetivo de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu e de servir como guia para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa. Com esta medida, pretende-se promover e fomentar a diversidade linguística e cultural na Europa (Grosso, 2011). Esta classificação, descrita pelo Conselho da Europa em 2001, está estruturada em seis níveis de aprendizagem: A1, A2, B1, B2, C1, C2, sendo que A corresponde a “utilizador elementar”, B a “utilizador independente” e C a “utilizador proficiente”. Para cada um dos níveis existem descritores de proficiência na língua, em termos de compreensão e produção oral, de compreensão na leitura e de produção escrita, que se encontram organizados em quadros, conforme pode ser consultado nas páginas seguintes.

É de realçar que as competências de compreensão, sejam do texto oral ou do escrito, são, normalmente, superiores às de produção, pelo que é natural que haja um desequilíbrio entre as competências dos aprendentes.

COMPREENSÃO ORAL	
C2	Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade.
C1	<p>É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstratos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.</p> <p>É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo.</p> <p>É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.</p>
B2	É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender.
	É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou preposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstratos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização.
	É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente.
B1	É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identifica quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar.
	É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.
A2	É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.
	É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.
A1	É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.

Tabela 1. Descritores de proficiência do QEQR, para a compreensão oral.

PRODUÇÃO ORAL	
C2	É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o receptor a aperceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas.
C1	É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.
B2	É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes.
	É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
B1	É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição directa de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Tabela 2. Descritores de proficiência do QECR, para a expressão oral.

Embora a compreensão oral e a produção oral estejam relacionadas, naturalmente, o aprendente começa o seu processo de aquisição da nova língua, naturalmente, pelas competências relacionadas com a oralidade (compreensão e expressão oral), designadamente, ao ouvir falantes nativos e a tentar interagir.. A proficiência na produção oral adquire-se, por norma, mais lentamente, na medida em que a pessoa precisa de produzir um discurso, interagir, e não apenas de escutar. A partir do nível B, considera-se o utilizador como independente. É comum um aprendente alcançar uma grande proficiência na compreensão oral, mas não atingir o mesmo nível na produção oral, porque existem sempre algumas exceções, na

gramática de uma língua, que demoram mais tempo a aprender ou que praticamente só os falantes nativos reconhecem.

COMPREENSÃO NA LEITURA	
C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstrata, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as secções difíceis.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
B1	É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
A2	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho.
	É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
A1	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

Tabela 3. Descritores de proficiência do QECR, para a compreensão na leitura.

Já vimos que é comum que as competências da produção sejam menos detalhadas do que as da compreensão. Também este cenário se reflecte ao nível da compreensão da leitura e da escrita, onde é suposto a primeira desenvolver-se mais facilmente do que a produção escrita, porque mesmo que não se conhecendo o

significado de algumas palavras, o aprendente especializa-se em deduzir o sentido das mesmas através do contexto. Na produção escrita é necessário conhecer o significado de todas as palavras que se utiliza e saber como funcionam as estruturas gramaticais, pelo que é, à partida, uma tarefa mais exigente para os mecanismos cognitivos do aprendente.

	PRODUÇÃO ESCRITA
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Tabela 4. Descritores de proficiência do QECR, para a produção escrita.

Conquanto o ensino procure abranger as várias atividades e estimular as várias competências, é provável que um aprendente se encontre em diferentes níveis em algumas delas. Por exemplo, um aprendente pode ter mais facilidade na produção

oral do que na produção escrita, ou o contrário. O próprio aprendente deve perceber quais são as atividades em que precisa de fazer mais esforço para aprender, sabendo, porém, que em todas elas precisa de praticar, para não esquecer o que já aprendeu anteriormente.

1.1. Domínios e temas

Cada ato de fala inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos domínios (esferas de ação ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social. A escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para atuar tem implicações profundas na seleção de situações, finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para o ensino como para os materiais de avaliação e para as atividades (Conselho da Europa, 2001). São considerados, no QECR para as línguas quatro domínios, nos quais cada indivíduo atua; a saber: o domínio privado, público, profissional e educativo. O domínio privado inclui a vida familiar, a casa e os amigos, as atividades individuais, como por exemplo a leitura por prazer e a escrita de um diário. O domínio público é aquele em que o indivíduo atua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transações com várias finalidades. O domínio profissional consiste no trabalho, na profissão do indivíduo. O domínio educativo consiste na aprendizagem organizada, especialmente (mas não necessariamente) numa instituição de ensino. Em muitas situações pode estar envolvido mais do que um domínio. O domínio público, com tudo o que implica em termos de transações e interações administrativas e sociais e de contactos com os *media*, estende-se, por norma, aos outros domínios. No domínio educativo e no domínio profissional, muitas interações e atividades linguísticas refletem mais o funcionamento social normal de um grupo do que as ligações com tarefas profissionais ou de aprendizagem. O domínio privado também não deve ser considerado uma esfera à parte, pois existe, por exemplo, a intrusão na família e na

vida privada por parte dos *media*, ou da distribuição de documentos públicos em caixas de correio “privadas”, a publicidade, ou ainda, os textos públicos nas embalagens de produtos usados na vida privada do quotidiano. Mas o domínio privado também individualiza ou personaliza ações nos outros domínios. Sem deixarem de ser atores sociais, os indivíduos encaram-se a si próprios como pessoas: um relatório técnico, uma apresentação oral numa aula, uma interação nas compras podem, felizmente, permitir que um determinado sujeito com uma dada personalidade se exprima de outra forma para além do domínio profissional, educativo ou público, diferente da que atualiza nas suas atividades linguísticas da esfera privada, por se encontrar num tempo e num lugar específicos, que fazem com que esse indivíduo oscile entre os diferentes domínios. (Concelho da Europa, 2001). Em anexo (Anexo I) estão patentes as categorias descritivas na sua relação com os domínios considerados pelo QECR para as línguas. Nele se evidenciam o cruzamento de ações linguísticas possíveis, em, sociedade, considerando os quatro domínios e as Pessoas, Objetos, Lugares, Instituições, Acontecimentos, Operações e Textos previstos.

Através da análise das tabelas anteriores verifica-se que, relativamente à utilização da cor nos diferentes domínios, esta poderá ser escolhida pelos próprios indivíduos, sobretudo no domínio privado. Por exemplo, no domínio privado as pessoas podem pintar e decorar o interior das suas casas com as cores que preferirem, embora as suas escolhas estejam condicionadas pela sociedade em que vivem. Assim, em Portugal não é de esperar que uma família utilize muito a cor vermelha na decoração de interiores. A cor, porém, é um tópico transversal, sendo utilizada em todos os domínios considerados, pelo que é difícil estabelecer um quadro-síntese do uso dentro de uma cultura. No domínio público, por exemplo, as cores são escolhidas pelos significados simbólicos que adquiriram dentro de uma determinada cultura; as praças, os centros comerciais, os estádios são construídos tendo em consideração os significados das cores.

Dentro dos vários domínios, é possível distinguir temas, tópicos que constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da composição, como centros de atenção de determinados atos comunicativos. As categorias temáticas podem ser classificadas de modos diferentes. Uma classificação importante em temas, subtemas e “noções específicas” é a que é apresentada no capítulo IX do *Nível Limiar* (1988: 213)

1. identificação e caracterização pessoal
2. educação
3. língua estrangeira
4. ambiente
5. casa
6. alojamento e alimentação
7. trabalho e profissão
8. serviços
9. compras
10. higiene e saúde
11. viagens e deslocações
12. perceções
13. vida privada e tempos livres
14. relações sociais
15. atualidades

Dentro de cada uma destas áreas temáticas estabelecem-se subcategorias. Por exemplo, a área 4, “tempo livre e diversões”, é subcategorizada da forma seguinte:

- 4.1. lazer
- 4.2. passatempos e interesses
- 4.3. rádio e TV
- 4.4. cinema, teatro, concertos, etc.
- 4.5. exposições, museus, etc.
- 4.6. iniciativas intelectuais e artísticas
- 4.7. desporto
- 4.8. imprensa

Para cada subtema, são identificadas “noções específicas”. Por exemplo, para “desporto” existem:

1. lugares: campo, campo de ténis, estádio, pista
2. instituições e organismos: desporto, equipa, clube
3. pessoas: jogador
4. objetos: cartas, bola
5. acontecimentos: corrida, jogo
6. ações: assistir, jogar (um desporto), correr, ganhar, perder, tirar à sorte

Mas esta seleção específica, bem como organização dos temas, subtemas e noções específicas não são definitivas, Resultando das decisões dos autores em função da sua avaliação das necessidades comunicativas dos aprendentes (Conselho da Europa, 2001). Mais uma vez, seria uma tarefa inglória estabelecer a ocorrência da cor de forma previsível e sintética.

Em algumas das áreas temáticas, a relação com a cor é imediatamente identificável. Em termos de identificação e caracterização pessoal, cada pessoa identifica-se mais com algumas cores do que com outras. Numa conversa, uma pessoa poderá perguntar a outra pela sua cor favorita. Quanto a assuntos como a casa e o ambiente, uma pessoa pode também falar sobre as suas preferências, referindo as sensações que as cores lhe transmitem. Sobre as viagens, a pessoa pode, por exemplo, referir gostar de ir para locais verdejantes (associando o verde à natureza) e não gostar de ir para locais cinzentos (como zonas industriais ou cidades chuvosas). Em relação à comida e à bebida, a cor tem um papel importante, tal como o aroma, o paladar e a textura, estando associada de forma indelével a estes *itens*. Em áreas como a moda, a cor também é muito importante.

1.2. Valores simbólicos da cor na China e em Portugal

Existem autores que afirmam que tudo aquilo que vemos está associado a experiências pessoais e que a maioria das interações é uma resposta a uma experiência visual (Sanchez, 1997). Jane Arnold pretende considerar o papel que desempenham as imagens mentais – podendo estar associadas a todas as manifestações sensoriais – na aprendizagem das línguas. Como estão relacionadas com a parte emocional da vida, as imagens mentais chamam a atenção automaticamente, envolvendo mais o aluno. Arnold alega que os nossos sistemas educativos privilegiam o desenvolvimento da parte esquerda do cérebro, do pensamento lógico, das palavras e dos números, e dão menos importância à parte direita, responsável pela imagem, pela imaginação e pela criatividade. No entanto, a imagem, se bem utilizada, pode dar um forte impulso à aprendizagem, porque se relaciona com as emoções e estas relações podem contribuir fortemente para o desenvolvimento comunicativo do aprendente. No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira existem conexões significativas entre imagens e afetividade. As imagens estão saturadas de emoções e podem, ao mesmo tempo, influenciar os estados anímicos e a nossa evolução afetiva. O uso das imagens nas aulas de línguas ajuda a conectar a língua com a dimensão afetiva dos alunos, porque a imagem está associada às palavras na nossa mente e a visualização pode proporcionar controlo e estrutura às imagens mentais, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência imagética que estimule a imaginação, aspeto nem sempre presente na maioria dos sistemas educativos atuais (Arnold, 2000).

A utilização da imagem está a aumentar e tornar-se-á numa das ferramentas mais poderosas do futuro. A imaginação e a criatividade emergem de “paisagens interiores”, de zonas mentais mais profundas, onde, ao pensar em imagens, surgem ideias que de outra maneira não surgiriam, assim como se recorda muito mais e melhor através deste meio, concluindo-se que as imagens mentais são fundamentais para a memorização, afinal, retemos 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 50% do que vemos e ouvimos, 80% do que dizemos e 90% do que dizemos quando

realizamos uma tarefa (Sztajnberg, 2002). Para treinar a memorização, tomemos como exemplo a história do Kim (Baden-Powell, s. d.: 139). Kim era um rapaz cujos pais morreram quando era criança, tendo ficado à responsabilidade de uma tia, que educou na Índia, onde o seu pai tinha estado destacado como sargento do exército. Kim brincava muito com as crianças autóctones e aprendeu não só a língua, mas também os seus costumes, facto que lhe valeu, anos mais tardes, um lugar nos serviços secretos. Durante a adolescência, Kim foi submetido a um treino de memorização que consistia em observar durante um tempo limitado, por exemplo, um minuto, um tabuleiro, cheio de pedras preciosas de tamanhos e cores diferentes. O objetivo era fazer com que Kim conseguisse identificar cada vez mais pedras e com um maior número de detalhe, até descrever cada peça com exatidão. Podemos extrapolar para a aprendizagem das Línguas, a história do Kim, aproveitando-a em benefício dos aprendentes. Porém, o contributo da imagem mental na aprendizagem das línguas não fica por aqui: também se dá ao nível da leitura e da compreensão escrita de uma língua estrangeira, podendo promover o compromisso positivo do leitor com o texto e facilitar a capacidade de compreender e reter o que se leu, assim como propicia o desenvolvimento de atividades de produção. Portanto, a palavra – elemento central da aprendizagem de idiomas – não se codifica no nosso cérebro de forma isolada. Com efeito, os signos linguísticos interagem com muitas associações e imagens visuais, auditivas e cinéticas que desempenham um papel fundamental no processo visual, tal como cheirar, ouvir, tocar e saborear. A palavra complementando e enriquecendo o nosso mundo de imagens, participando nas atividades de visualização, seja com os olhos ou com a imaginação, também se devem ativar através de outros sentidos. Relativamente aos estados emocionais do aprendente, as atividades que utilizam imagens podem gerar uma maior integração das funções não só cognitivas mas também afetivas. A visualização de imagens pode comportar soluções, quando se trata de situações de ansiedade na aprendizagem da língua; e pode melhorar a empatia para com a língua estrangeira ou desenvolver sentimentos de auto-estima ou de

auto-eficácia (Arnold, 2000). Estimula-se nos aprendentes a atenção visual, de deduzir, pela prática, a importância da memória visual, de melhorar a sua própria situação e orientação no espaço, de praticar a formulação de perguntas com lógica e de exercitar a compreensão oral (Recasens, 1989).

Investigações demonstram que, da informação que é transmitida ao cérebro nas apresentações visuais, 83% é captada pelos olhos, 11% pelos ouvidos e 6% pelos restantes sentidos (Pease e Pease, 2005):

O estudo Wharton, realizado nos Estados Unidos, concluiu que a retenção de informação em apresentações verbais é de apenas 10%. Isto significa que uma apresentação verbal exige, para ser eficiente, uma repetição frequente dos pontos-chave. Comparativamente, a taxa de retenção de informação em apresentações mistas verbais e visuais é de 50%. Isto significa que conseguimos um aumento de 400% da eficiência se utilizarmos auxiliares visuais (Pease e Pease, 2005).

Os indivíduos que aprendem melhor através do sistema representativo visual pensam em imagens, movendo-as, mudando-as ou unindo-as a uma velocidade de pensamento que lhes permite equacionar várias coisas em simultâneo, armazenar informação rapidamente e numa qualquer ordem. (Torres, 1997).

Todos estes autores, para além de muitas referências ao tópico, convergem em afirmar que a presença de imagens contribui para melhorar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Relativamente à cor e, como já foi mencionado anteriormente, os seus significados diferem conforme a cultura. Para este estudo, em que se analisa a aprendizagem de PLE por aprendentes chineses, é importante ter em conta os significados das várias cores em Portugal e na China. A seguir apresento uma síntese dos trabalhos de Akcay, Maroto e De Bortoli, Sable e Akcay. Naturalmente, uso os elementos dicotómicos (China e Portugal); porém, tenho consciência de que os

valores apresentados estão para além da mera cultura nacional. Trata-se de um exercício de simplificação adaptado ao conteúdo deste trabalho.

Branco

Na China, é a cor do brilho e da realização pessoal. Por outro lado, é também a cor do luto, sendo, por isso, usada em funerais. A cor branca é também conotada com as pessoas pouco inteligentes e com esforços realizados em vão. Já em Portugal, o branco tem múltiplas interpretações; por um lado, a questão religiosa-cultural, como a pomba branca, símbolo da paz e da esperança, que adquiriu esse significado através da passagem bíblica associada ao dilúvio do qual Noé foi protagonista. Por outro lado, esta cor, também denominada “cor da luz”, é associada à pureza, à limpeza, à inocência e à virgindade. Para além destas questões metafísicas, o inverno, devido à neve, também é conotado com a cor branca. Por influências ocidentais, o branco passou a ser uma cor utilizada também em matrimónios, facto que antigamente era proibido na China.



Inverno



Paz



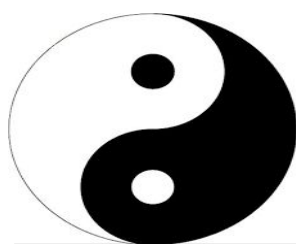
Velório



Casamento

Preto

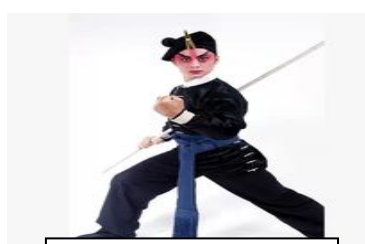
Na China, é a cor da água, da vida e da estabilidade. Pode ser usado com o significado de formalidade, solenidade e justiça. Nas peças de teatro, os atores, cujas faces estão pintadas de preto, fazem o papel de personagens justas e corretas. Mas o preto também pode estar associado ao mal, à ilegalidade, corrupção e ganância, e ainda à destruição, aos desastres, à crueldade e ao sofrimento. É a cor negra que representa a água. As cores, preto e branco, estão associadas no taoísmo aos conceitos de yin e yang, que são duas forças complementares que se encontram em todas as coisas. O yin, simbolizado pelo preto, é o princípio passivo, feminino, noturno, escuro, frio, enquanto o yang, simbolizado pelo branco, é o princípio ativo, masculino, diurno, luminoso, quente. Relativamente ao pensamento, o yin é a mente intuitiva e o yang é o intelecto, a racionalidade. No entanto, não existe uma hierarquia entre os conceitos. O yang é positivo quando comparado com o yin, que é negativo. Em Portugal está associado à morte, aos funerais, ao mal, mas também é a cor da elegância, da sofisticação, do poder, da formalidade, do anonimato. Para além destes contextos, o traje académico também recorre ao preto já que, embora o seu uso não fosse obrigatório na Universidade de Coimbra, ocultava cores mais garridas, essas sim, proibidas.



Yin e Yang



Traje académico



Teatro chinês



O mal

Vermelho

Na China, é a cor da sorte, da alegria, da celebração, das noivas, da fertilidade, do comunismo. Também representa o verão e a direção sul. Ganhou o seu significado na Antiguidade por associação com o fogo. Diz-se que a cor vermelha afasta o mal. Em Portugal, é a cor do romance, da atração, do otimismo, da força, da coragem, mas também do perigo, da violência e da raiva, porque é a cor do sangue. É a cor da proibição, e nos semáforos, a cor vermelha indica que é obrigatório parar.



Felicidade



Fogo



Amor



Proibição

Verde

Na China, representa confiança, limpeza, saúde, nascimento, prosperidade, mas também é associado à náusea e esposas infiéis. Quando um homem usa um chapéu verde, isso sugere que a sua esposa ou a sua namorada está a ser infiel. Em Portugal, a cor verde associa-se à natureza, fertilidade, agricultura, ambientalismo, esperança, confiança, segurança, ausência de perigo, mas também inexperiência e inveja. É ainda usado para promover produtos orgânicos, saudáveis e naturais. Esta cor tem um simbolismo semelhante na cultura chinesa e na cultura ocidental.



Infidelidade



Comida saudável (China)



Agricultura



Comida saudável (Portugal)

Azul

Na China, está associado à imortalidade, à primavera, ao céu e à água (tal como o preto), mas também ao frio e ao mal. É uma cor pouco utilizada na imagética simbólica sinóloga. Em Portugal, o azul também evoca os mesmos elementos naturais, estando ainda associado à fidelidade, à serenidade, à verdade, à confiança, à responsabilidade, à calma e à estabilidade, podendo, no entanto, também estar ligado à frieza. É a cor que se associa à liberdade e ao infinito.



Céu e água



Frio



Serenidade



Infinito

Amarelo

Na China, está associado ao sol, à realeza, ao poder, à masculinidade, à felicidade, e ao bom gosto, mas também à pornografia. Era a roupa das vestes do imperador. Também representa o final do verão e a direção central (o centro representado pelo imperador). Em Portugal, está associado à alegria, ao bom tempo, à visibilidade, à qualidade, ao sucesso, mas também ao perigo, à covardia e à traição, ao desespero. Não é usado em produtos masculinos, pois é visto como uma cor infantil, porém, é uma cor muito utilizada em avisos públicos.



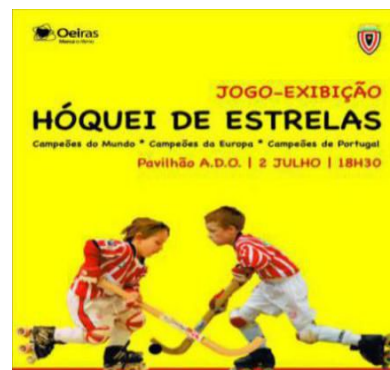
Poder (Cidade Proibida)



Imperador



Verão



Aviso

Roxo

Na China, é a cor do amor, da nobreza e da imortalidade. Tem também uma conotação religiosa. Nos tempos modernos, tem sido usado para representar o amor e realce, do mistério e de altas figuras clericais, bem como do frio, já que a pele assume esta coloração quando submetida a temperaturas muito baixas. É uma cor muito apreciada pelas meninas pré-adolescentes. Na cultura ocidental, associa-se o roxo à mente e às questões psíquicas, significando serenidade e mudança. Paralelamente e até talvez por esse motivo, é uma cor muito importante no mundo místico. Em termos religiosos é também muito importante, já que, durante a Quaresma, os sacerdotes devem envergar paramentos roxos, assumindo uma simbologia de penitência.



Frio



Amor



Misticismo



Paramentos

2. Ensino de uma língua estrangeira

Relativamente ao ensino de português como língua estrangeira, o manual continua a ser muito utilizado, pois facilita a planificação, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e a avaliação (Idem, 194). Os manuais de LE devem ser elaborados de acordo com uma estrutura bem organizada, possibilitando uma evolução progressiva dos conhecimentos a adquirir. Considerando as metas de aprendizagem, verifica-se que as mesmas dependem da relevância dada pelos autores. Espera-se que o manual possibilite o desenvolvimento das capacidades dos alunos na expressão oral e escrita e na compreensão oral e escrita. Contudo, como refere Tavares (2008: 38), a importância que num manual é atribuída a cada uma destas capacidades, bem como o modelo metodológico seguido [...], dependem essencialmente do seu autor, não havendo sempre um equilíbrio entre todas as competências.

Enquanto veículo transmissor de conhecimentos, os manuais de LE devem incluir uma componente cultural, pois a aprendizagem de línguas encontra-se interligada com a cultura. Assim, ensinar a cultura associada à língua é reconhecer que a língua é uma prática social, onde emissor, destinatário, e enunciado não são entidades neutras, que através das línguas e dos seus usos se manifestam realidades socioculturais, se estabelecem relações, se veiculam preconceitos, se transmitem emoções (Frias apud Tavares, 2008: 44). A apresentação de uma componente cultural possibilita ao aprendente uma melhor perceção das realidades sociais do/s país/es onde a língua é falada. No caso da língua portuguesa, estamos a falar de um universo de oito países (não contando com a recente entrada da Guiné Equatorial, que não possui população que tenha português como língua materna), pelo que os aspetos culturais associados à língua são vastíssimos e abrangentes. O aprendente usufruirá, deste modo, de um maior conhecimento de normas sociais, incluindo até mesmo o contacto com referências relativas a questões de identidade nacional e cultural. Porém,

é necessário haver uma seleção muito cuidadosa e criteriosa na escolha dos textos que irão ser apresentados no manual. Espera-se que a seleção contenha um repertório de textos e documentos autênticos, que representem um retrato fiel da realidade de determinado país, podendo a informação ser complementada com imagens, nomeadamente, fotografias.

Os manuais de língua estrangeira devem ser adequados ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência, há temas que devem ser abordados durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, tais como música, sociedade, hábitos e costumes, gastronomia, política, economia, educação, etc., tendo em conta o nível de proficiência de cada aluno ou turma, evidentemente. Através desses textos escritos e orais, as explicações gramaticais são incorporadas em situações do quotidiano, permitindo ao aprendente aprender vocabulário e conhecer aspetos da cultura da língua em questão. Assim, ele contacta com situações reais e simula conversações que poderiam acontecer na vida real. Não se poderá negar que a cor, entre outras, é uma ferramenta central na teia que o manual prepara para chegar com uma nova língua e nova cultura aos novos aprendentes.

No próximo capítulo será feita uma análise dos manuais seleccionados e procurar-se-á retirar algumas linhas conclusivas.

Capítulo 3

1. Análise de quatro manuais

O objetivo deste estudo é analisar brevemente o significado das cores, do seu uso, no interior das culturas chinesa e portuguesa; ou seja, evidenciar as diferentes formas de exprimir o significado didático da cor e da imagem, apresentando a língua e a cultura que as envolve, no que se refere à utilização daquelas no quotidiano. Para isso, tentaremos reconhecer os distintos significados semiótico e simbólico da cor em imagens de manuais de ensino de PLE, investigando, por um lado, a importância das cores nas respetivas culturas, na vida quotidiana, na arte e, por outro, a interferência de fatores culturais relacionados com a imagem/cor no ensino de PLE.

A análise dos manuais foi realizada em dois momentos: no primeiro, foi feita uma seleção de manuais, a partir da qual foi recolhida informação, com base numa revisão da bibliografia; no segundo, foi efetuado um estudo comparativo sobre a linguagem visual nos manuais de ensino de línguas anteriormente identificados, a saber, portugueses, de PLE; chineses, de PLE.

A escolha destes manuais não foi aleatória; pelo contrário, prendeu-se com diferentes fatores, tais como a atualidade (todos foram publicados já no século XXI), a similitude entre os públicos-alvo (foram selecionados manuais de ensino de língua materna para crianças e de língua estrangeira para adultos) e, como é evidente, a existência de imagens e de cor nos manuais. Acreditamos que os manuais em análise são representativos do uso da cor em manuais das duas culturas, pois houve o cuidado de escolher documentos que reunissem, no que à cor diz respeito, um padrão de utilização comum em ambos os países, proporcionando um equilíbrio harmonioso à própria investigação.

Vou referir-me à produção do significado através da cor nos manuais de língua materna. Interessa, antes de outras comparações possíveis, identificar padrões de uso da cor quando os manuais se destinam a crianças da mesma cultura. As diferenças são significativas; porém, por uma questão de rigor, tentarei ficar muito perto do que cada manual propõe, evitando fazer extrapolações indesejadas. Antes, porém, uma breve reflexão sobre o manual escolar e a multimodalidade e o ensino de uma língua materna.

2. O manual escolar e a multimodalidade

O manual escolar é defendido por algumas pessoas e criticados por outras. Por um lado, permite uniformizar a aprendizagem, o que faz com que diferentes professores lecionem a mesma matéria, e assim nenhum aluno fica prejudicado ou beneficiado em relação a um determinado coletivo de aprendizagem. Por outro lado, é suscetível de limitar a criatividade dos professores podendo as aulas tornar-se entediantes, tanto para os professores como para os alunos. Também se pode chegar a um equilíbrio, em que o manual sirva como ponto de partida para abordar os temas definidos para determinado conteúdo. Cabe ao professor analisar o desempenho dos seus alunos e decidir o que fazer relativamente ao manual.

No processo de ensino/aprendizagem em geral, o manual escolar assume frequentemente a função de elemento regulador das práticas pedagógicas, quando, na verdade, a sua função primordial é a de instrumento orientador. Como afirma Brito (1999: 142), “sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática letiva e conduz o professor a definir os objetivos do ensino, porque é o manual escolar transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade”. Assim, o manual

determina em grande parte o modo como os professores ensinam e o modo como os aprendentes aprendem (Carvalho, 2011).

O manual escolar é o principal recurso pedagógico dos alunos, que passam grande parte do tempo em aula e nos tempos extra letivos a interagir com ele. O manual escolar surge de forma recorrente como referência do saber/conhecimento de determinada época e como objeto de análise complexo e multifatorial (Carvalho, 2011); não é, pois, de estranhar que a concepção de um manual de língua (LE) varie em função das crenças sobre a melhor maneira de ensinar e aprender uma língua.

Antigamente, até aos anos 60, o manual era composto quase exclusivamente por texto, tendo poucas cores e poucas imagens, que eram meramente ilustrativas. Ao longo dos últimos anos, o manual tornou-se multimodal, isto é, o texto e as cores e as imagens, a disposição gráfica, o tipo de fonte contribuem ativamente para a codificação da mensagem, sendo que esta não estaria completa se fosse transmitida apenas através de texto.

A importância atribuída atualmente à imagem tem uma grande influência nos manuais escolares. Pensa-se que a presença de cores e imagens motiva o aprendente, captando a sua atenção e tornando-o mais interessado (Carvalho, 2011). Numa investigação realizada na Suécia, concluiu-se que na prática, a acessibilidade, a clareza e o tempo de procura são os fatores mais importantes na seleção das imagens para os manuais (Johnsen apud Carvalho, 2011). O volume de ilustração nos manuais escolares tem aumentado nos últimos anos, representando atualmente cerca de 50% do livro. Nos anos 60, a imagem era a ilustração de um texto dominante e servia para concretizar o discurso e fixar a atenção. Embora as investigações provem que a informação icónica é memorizada mais facilmente do que a verbal e que, quando inserida na informação textual, esta é mais facilmente memorizada, levando os alunos a aprender melhor a matéria, este processo não é automático, sendo necessário que os alunos aprendam a retirar informação das imagens, ou seja, se exercitem na leitura de imagens (Paivio apud Carvalho, 2011). Porém, outros investigadores como Duchastel

defendem que a preponderância da imagem relativamente ao texto, em termos de memorização, não se confirma ou até pode funcionar como elemento de dispersão, não melhorando a capacidade de nos recordarmos da informação (Carvalho, 2011).

Alguns especialistas americanos defendem que as crianças têm modos diferentes de aprender e devem, por isso, ser expostas a elementos como fotografias, ilustrações ou gráficos, para não se aborrecerem se tiverem de ler um texto longo ou uma narrativa contínua com poucas imagens. Porém, outros autores, como Chester e Ravitsch, contrapõem, referindo que as crianças japonesas, que apresentam melhores desempenhos do que as americanas, têm manuais com poucas imagens e muito texto e citam os livros da saga Harry Potter, *best-sellers* mundiais, que contêm texto longo e praticamente nenhuma ilustração (Chester e Ravitsch apud Carvalho, 2011).

Um outro estudo americano, grande defensor da utilização da imagem nos manuais escolares, quer como estruturante da estratégia comunicacional, quer como portadora de informação em paridade com o texto, recomenda para os 5º e 6º anos de escolaridade, na disciplina de História, o rácio de 65% de texto e 35% de imagens (LaSpina, apud Carvalho, 2011).

Em Portugal, Maria João Pereira (2007), avaliou dezassete manuais escolares do ensino primário, produzidos entre 1940 e 2005 e verificou o aumento da ilustração ao longo do tempo. Enquanto os manuais escolares de língua portuguesa (do mesmo ano de escolaridade) que estiveram em vigor entre 1952 e 1958, livro único produzido pelo Ministério da Educação Nacional, apresentavam cerca de 30% a 40% do seu espaço ocupado com imagens, em 1968 passou para 50%; em 1982 para 60%; em 1989 desceu para 50%, atingindo, em 2005, 80% (Carvalho, 2011).

2.1. O manual no ensino de uma língua materna

O manual de aprendizagem da língua materna deve potenciar diferentes situações de leitura com vista à promoção da mesma, bem como da literacia, e à

formação de leitores. Deverá também sugerir caminhos para a abordagem da leitura como um ato sociocultural, o que implica a capacidade de adaptar as suas estratégias de leitura aos contornos específicos de cada situação desta natureza. É ainda importante que os manuais se mobilizem para ajudar a escola a despertar no aluno o gosto pela leitura e a desenvolver nele hábitos a ela associados (Martins e Sá, 2010). Isso acontece em simultâneo, quando se aprende a ler e a escrever, ou seja, ao desenvolver a alfabetização também se desenvolve a literacia. A OCDE (2006, 2010) defende que a literacia da leitura corresponde à capacidade de compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e também a participar ativamente na sociedade. A leitura contribui de modo importante para o sucesso escolar, a integração social, a realização profissional, o acesso ao conhecimento, a criação e a utilização da cultura. O ensino da leitura está orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências na compreensão da leitura e na formação de leitores autónomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução, e formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. O ensino de estratégias contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender. Segundo Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo brasileiro, é necessário que haja uma diferente perspetiva sobre o ato de aprender uma língua:

Uma visão de alfabetização que vai além do ba,be,bi,bo,bu. Porque implica uma compreensão crítica da realidade social, política e económica na qual está o alfabetizando... a alfabetização é mais, muito mais que ler e escrever. É a habilidade de ler e escrever o mundo, é a habilidade de continuar aprendendo e é a chave da porta do conhecimento. (Freire apud Vera Barreto, 2013).

Nesse sentido, tem-se investigado em que medida os manuais escolares de Língua Portuguesa permitem formar alunos/leitores competentes e motivados e o que

aprendem os alunos com esses manuais, como aprendem eles a ler ou de que forma vão progredindo no desenvolvimento da sua competência de leitura.

Recentemente, no panorama educativo português, procurando tornar o ensino de Língua Portuguesa mais objetivo, foram fixados os conteúdos e competências a adquirir no final de cada ano escolar no ensino básico, estabelecendo-se as chamadas Metas Curriculares. Para tal, além do domínio da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática, surgiu também o da educação literária, contribuindo este último para a formação do aluno como cidadão e para uma divulgação de obras que fazem parte do património nacional. Todos os objetivos e descritores de desempenho mencionados são de caráter obrigatório e são mobilizáveis nos anos seguintes (Metas Curriculares, 2012). Paralelamente, e pensando na importância do nível de literacia dos portugueses, foi implementado o Plano Nacional de Leitura (1ª fase de 2007-2011; 2ª fase a partir de 2012), cujo objetivo principal era `elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus`².

O ensino da língua materna na China e os respetivos manuais têm funções semelhantes às que desempenham em Portugal, com as nuances específicas da sua própria cultura. Relativamente às funções sociais, elas mantêm-se, pois também na sociedade chinesa a alfabetização contribui para a inserção da pessoa na vida social e política do seu país.

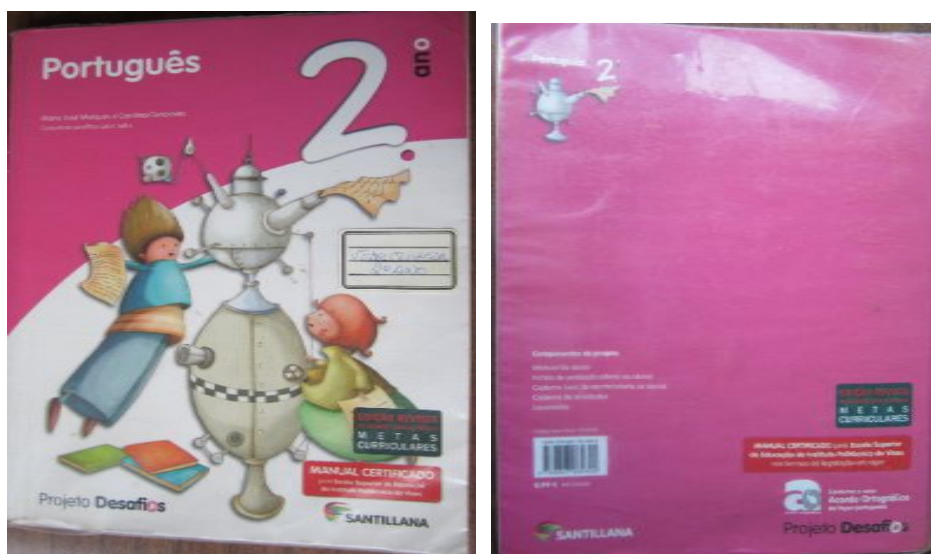
3. Análise do manual de português como língua materna

O manual de Português do segundo ano do ensino básico *Projeto Desafios Língua Portuguesa 2º ano* da Santillana está de acordo com as novas metas curriculares. Como é destinado a crianças entre os 5 e os 7 anos, não contém uma

² (www.planonacional de leitura.gov.pt)

sistematização gramatical propriamente dita. Uma vez que as crianças estão ainda a familiarizar-se com as regras /c/ seguido de/ e/ou /i/ ler-se como /s/.

Este manual tem, na capa, o desenho estilizado de duas crianças junto de um elemento não completamente definido, que evoca tecnologia. O livro está dividido em 10 unidades repartidas por 3 blocos, perfazendo 85 páginas no total. Os números de página surgem nos cantos inferiores exteriores.³ O índice vem no início, sendo predominantes nessas páginas os tons alaranjados, havendo também a possibilidade de ocorrerem alguns desenhos.

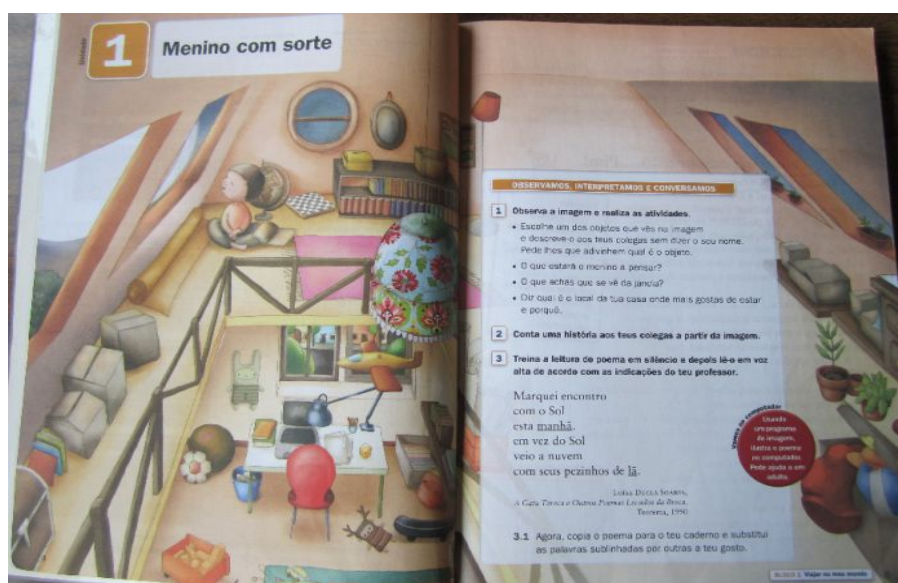


Bloco	Unidade	Tema	Páginas
Bloco 1: Viajar no meu mundo	1	Minha cidade	1-10
	2	A minha cidade	11-20
	3	Minha cidade	21-30
	4	Minha cidade	31-40
Bloco 2: Viajar no mundo das plantas e das plantas	5	Plantas	41-50
	6	Plantas	51-60
	7	Plantas	61-70
	8	Plantas	71-80
Bloco 3: Viajar no mundo das coisas	9	Coisas	81-90
	10	Coisas	91-100

Capa e Índice do Manual *Português 2º Ano*

³ Na impossibilidade de apresentar todas as páginas dos quatro manuais escolhidos, em anexo apresenta-se uma seleção de oito páginas de cada manual (Anexo 2).

As unidades são introduzidas utilizando duas páginas: na página par estão patentes o número e o título da unidade e na página ímpar encontram-se sugestões de atividades. É de realçar o facto de, na primeira unidade, “Menino com sorte”, dentro de um círculo vermelho, se encontrar a sugestão de ilustrar um poema no computador. Isto demonstra que este manual, lançado em 2014, considera a ligação dos alunos às novas tecnologias.

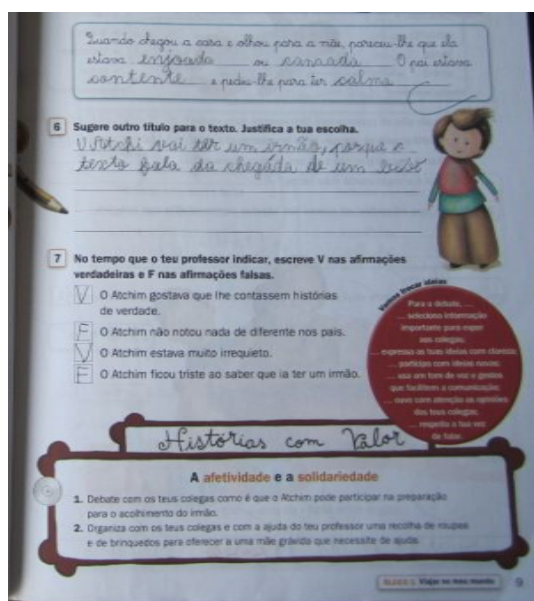


Páginas introdutórias da UD “Menino com Sorte” do Manual *Português 2º Ano*

A utilização da cor vermelha indica, supostamente, que se pretende chamar a atenção para a mensagem referida, pois esta cor é muitas vezes utilizada com esse intuito, ou seja, realizando notas particularmente importantes para os alunos. O desenho estende-se por ambas as páginas, mas na página par serve de contorno ao quadro com as sugestões, enquanto na página ímpar preenche quase todo o espaço. Na prática, o conteúdo verbal está inserido no próprio desenho e no *layout* da página. De acordo com enunciado que constitui o título da Unidade Didática, “Menino com sorte”, o seu quarto (conteúdo do desenho) está representado em tons quentes, de pastel: uma divisão num sótão, com os objetos mais comuns no quarto de uma criança

portuguesa de classe abastada – uma secretária, um computador, estantes com livros, um skate, uma bola. Os tons quentes permitem sublinhar a sorte do menino, para além do seu entusiasmo pela ciência.

Os textos, neste caso, mero enunciado de tarefas, encontram-se nas páginas pares e podem estender-se até à página ímpar correspondente. Nas páginas que têm exercícios, os títulos, em maiúsculas e em branco sobre um fundo retangular laranja, enquanto os números dos exercícios, em negrito, estão no interior de pequenos quadrados com contornos laranja. Nos desenhos predominam os tons pastel, havendo nos restantes objetos, janelas e pequenas objetos de decoração resquícios de azul claro e vermelho. Noutros capítulos surgem também quadros noutros tons, como verde e azul (mais claro e mais escuro). Os espaços para o aluno preencher com palavras ou com frases têm linhas pretas e finas. Existem também quadros em que o contorno é às riscas amarelas e laranja, funcionando em isossemia com os tons predominantes. Mais uma vez, o vermelho é utilizado para dar destaque à informação que se encontra dentro de um círculo. Em particular, destaca-se um quadro “Histórias com valor”, que pretende ter uma ação moralizante sobre os alunos. Nesse quadro são enaltecidos valores humanos como o respeito e a solidariedade. Tal como no índice, o laranja é uma cor muito utilizada. O fundo das páginas é branco, à exceção do que acontece com as páginas que introduzem as unidades. Por vezes, aparecem alguns quadros em tom bege.



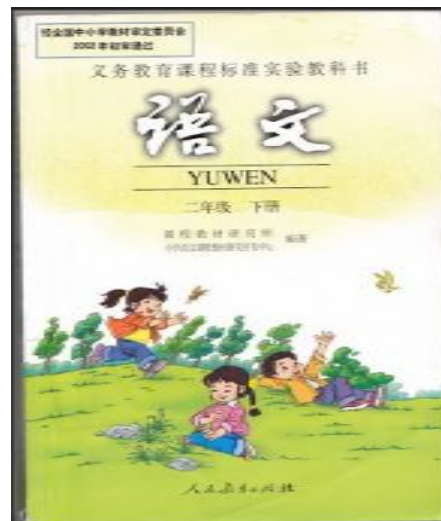
Histórias com Valor do Manual Português 2º Ano

As ilustrações foram realizadas pela empresa NósnaLinha e por Paulo Oliveira, sendo que por isso o estilo dos desenhos já é conhecido de publicações anteriores. As ilustrações são abundantes e estão relacionadas com os textos e com os exercícios. Na esmagadora maioria dos casos, as ilustrações são desenhos. Apenas surgem imagens reais para representar a dentição de uma criança (quando adquire os dentes definitivos) e partes do corpo de animais. É possível que as autoras tenham desejado estimular a fantasia e a imaginação, dado que na atualidade as crianças contactam diariamente com muitas fotografias nos meios de comunicação e nos dispositivos móveis. Os tons pastel evocam imagens noturnas, como se estivessem na ausência da luz do sol, mas com algum tipo de iluminação, pois apresentam um certo brilho.

4. Análise do manual de Chinês como língua materna

O manual de chinês como língua materna, intitulado *Chinês*, é direcionado para o público-alvo do 2º ano escolaridade. À semelhança do manual de português

como língua materna, na capa, também surgem crianças a brincar. No entanto, aqui optou-se por uma imagem mais pueril, de contacto com a natureza. A própria estilização da imagem das crianças é menos artificial, podendo apreciar-se uma cena típica de crianças que brincam.



Capa e Índice do Manual *Chinês 2º Ano*

O manual está dividido em 32 unidades repartidas por 8 blocos, perfazendo 168 páginas no total. Apresenta um grande número de ilustrações que, em alguns casos, preenchem completamente as páginas e noutros casos localizam-se ao lado ou abaixo dos textos que estão sempre escritos a preto. Os números de página situam-se no canto inferior exterior e estão acompanhados de personagens: nas páginas pares, uma personagem masculina (um menino), e nas páginas ímpares, uma personagem feminina (uma menina).

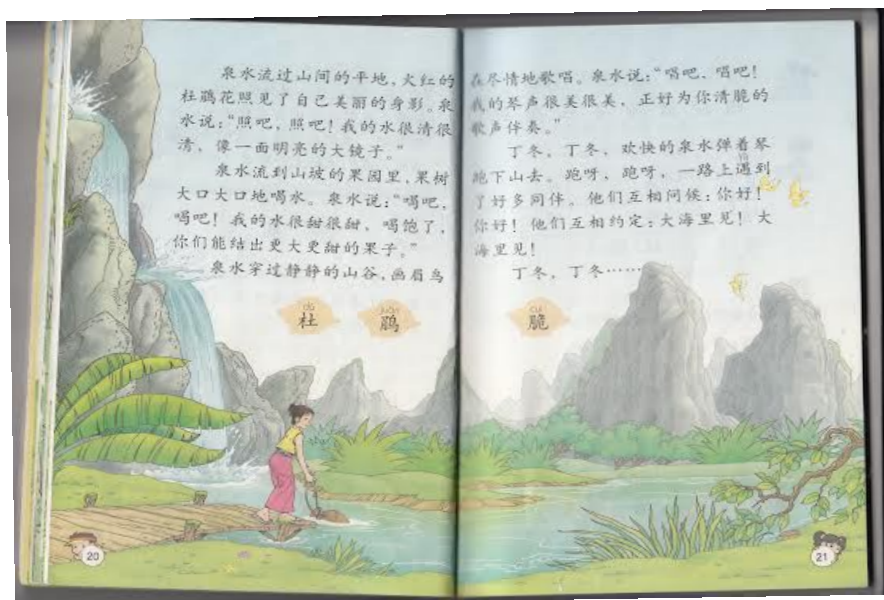


Ilustração de página do Manual Chinês 2º Ano

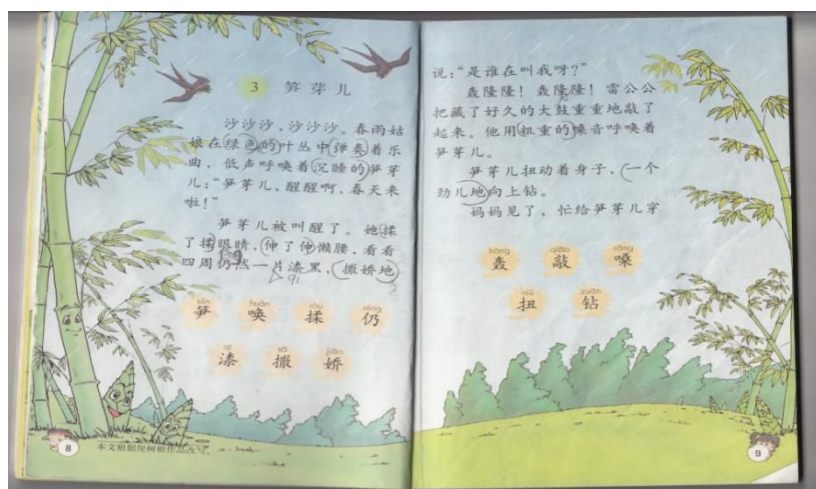
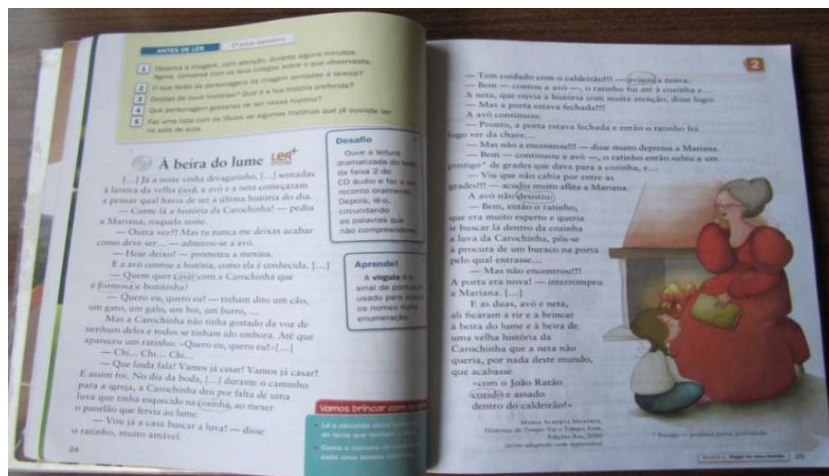
As unidades são introduzidas recorrendo a títulos numerados, sempre nas páginas pares. Os números das unidades encontram-se dentro de uma forma semelhante a um sol, mas de cor verde seco, enquanto os dos textos no final do livro estão dentro de um triângulo equilátero, da mesma cor. Cada página combina texto e

ilustrações, sendo os caracteres de tamanho relativamente grande. Pelo tipo de desenhos, pode-se constatar que são de estilo asiático. Ocasionalmente surgem fotografias, mas é extremamente raro. A seguir a cada texto, há exercícios, e as linhas para o aprendente escrever são de cor preta. Por outro lado, os quadros são azuis, e alguns caracteres aparecem no interior de formas de animais, preenchidas com cores como azul-turquesa e verde seco. As cores utilizadas são vivas, mas não são brilhantes. Conferem um ar natural às ilustrações.

5. Comparação de padrões

Os aspetos semelhantes a destacar entre os manuais de língua materna são a predominância de ilustração em detrimento de imagens fotográficas e a apresentação de cada unidade. Por outro lado, a escolha das cores é diferente e evidentemente, o tipo de desenhos também. Em ambos os manuais, grande parte dos textos de referência estão integrados nas ilustrações, ou seja, para utilizarmos os temas de Gunter Kress e van Leeuwen regista-se, em ambos, uma ausência de linhas de moldura, o que não significa uma desconexão. As continuidades da cor e do formato visual fornecem-nos a conexão procurada (Kress e van Leeuwen, 1996: 223). No manual de português como língua materna, existem mais indicações, junto dos textos, e essas vêm acompanhadas de cores. O manual de chinês como língua materna é mais simples e os textos ocupam lugar de destaque no *layout* da página sugerindo; por um lado, um maior foco na linguagem verbal; por outro, uma noção espacial diferente. O manual de português como língua materna tem mais exercícios do que o manual de chinês, existindo também uma diferença na forma como as ilustrações surgem, pois elas estão integradas de maneira diferente junto dos textos e dos exercícios. Por norma, a página do manual chinês situa a produção verbal no alto da página (posição ideal) ou ocupando a centralidade do conjunto das páginas, par e ímpar. O *layout* do manual português parece não se preocupar tanto com o valor do texto e, também, não concebe

o espaço visível como um conjunto de duas páginas; a par e a ímpar, como o faz o documento chinês.



Exemplos de textos e respetiva ilustração nos Manuais *Português 2º Ano* e *Chinês 2º Ano*

A funcionalidade didática dos diversos tipos de texto no manual português parece mais codificada recorrendo às diferentes cores (cf. fundo alaranjado para questionamento; fundo azul para notas, etc.), enquanto no manual chinês parecem

prevalecer os valores estéticos, de motivação, procurando estimular o prazer de ler, mesmo quando se trata da realização de tarefas ou exercícios, como se pode ver na pág. 55 do manual em questão.



As diferenças acima apontadas tornam-se mais perceptíveis se tivermos em conta as escolhas da cor em ambos. No fundo da página do manual português é possível encontrar tons como o cinzento, o laranja ou o roxo, mas é muito mais provável encontrar o branco do que no manual chinês. Aqui, por norma, o preenchimento do fundo resulta de uma extensão da ilustração usada; um céu, um mar; um azul celeste, um verde marinho. O texto edílico, um poema, por exemplo (página 78), mas também a tarefa mais entediante, como visto na página 55 estão, por norma, envoltos numa atmosfera de deleite conferida pela cor.

Ambos os manuais têm apreço pela “personificação”, isto é, nas ilustrações, figuras não humanas, como plantas e animais, aparecem associadas a características humanas, nomeadamente expressões faciais. Isto poderá ser para despertar o interesse das crianças. As cores utilizadas no manual de chinês como língua materna são mais

vivas, mais vibrantes e há uma maior utilização de tons claros do que no manual de português como língua materna. Porém, ambos usam cores com pouca saturação, em algumas ocasiões. No manual de chinês como língua materna, as figuras humanas são proporcionais, aproximando-se mais da realidade e tal não se verifica no manual de português como língua materna, em que as figuras surgem como que caricaturadas.

Os números de página encontram-se posicionados do mesmo modo em ambos os manuais, mas no manual de português como língua materna são simples, sem ilustrações, ao contrário do que acontece no manual de chinês como língua materna.

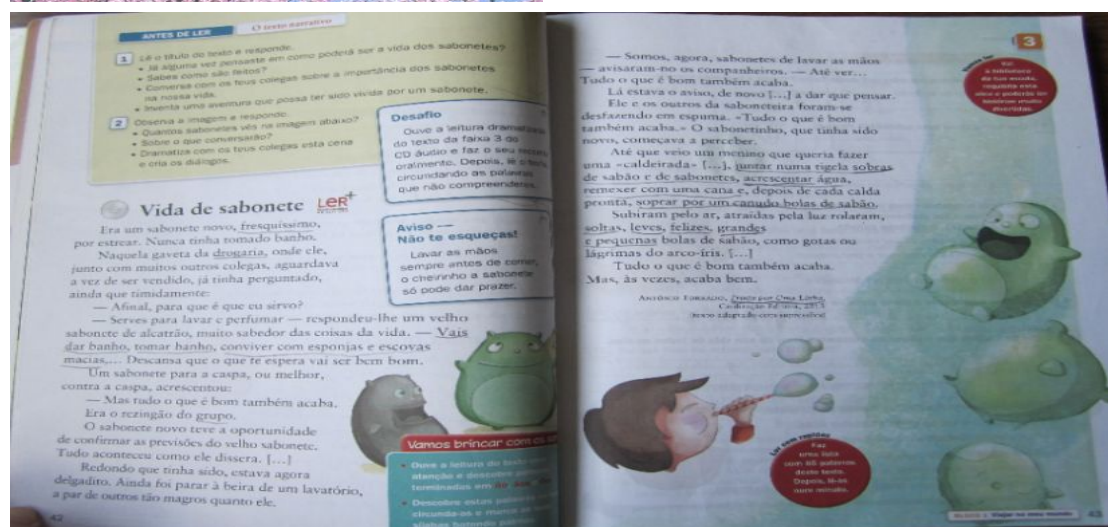
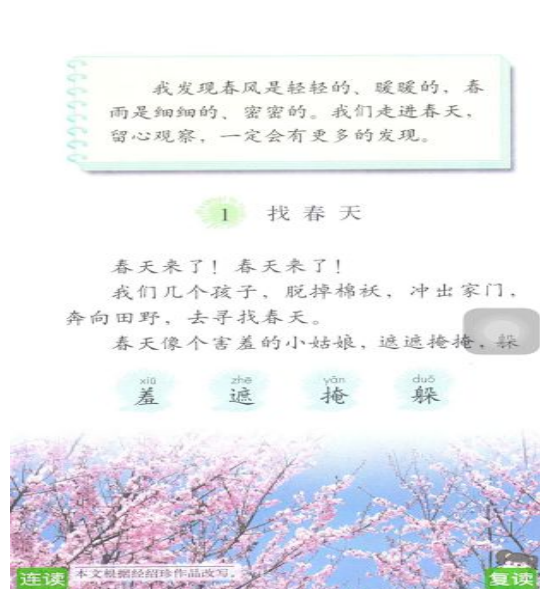
Ao recorrer-se a um fundo vermelho no manual português, como nos casos em que se faz uma chamada de atenção, está-se a dar um significado muito específico, normalmente relacionado com dirigir, orientar, dar ordens; em suma, realizar notas prescritivas diretamente direcionadas para os alunos. Por outro lado, no manual chinês, tal como acontece na cultura chinesa, o vermelho simboliza felicidade e celebração, pelo que é grandemente utilizado na capa, elemento pré-textual por excelência e, por esse motivo, o uso intencional da cor serve o propósito de atrair os aprendentes, os quais são impelidos, por força cultural, a relacionarem-se com aquela gama cromática.

Como já acima se apontou, destaca-se, no manual chinês, o recurso a um fundo azulado (azul celeste/verde marinho) assaz subtil, certamente, de modo a provocar serenidade nas crianças. No manual de português, o fundo é, como já se disse, frequentemente branco, conferindo um maior contraste às restantes cores das imagens ou ilustrações envolventes.

Uma diferença fundamental tem a ver com a utilização do amarelo, existente em ambos os manuais, seguramente, com significados distintos. No manual chinês, é um amarelo vivo, alegre que, como já foi apontado, simboliza o imperador, o sol e a alegria e vivacidade das crianças; também é visível nos diálogos. Já no manual

português, o amarelo é mais mortiço, servindo para notas ou atividades extra, não aparentando ser uma cor para questões fulcrais.

Pode-se comparar ainda a mancha gráfica das páginas, muito mais preenchida no manual chinês, parecendo até que são mais importantes do que o próprio texto, que ocupa uma parte residual da folha. Pelo contrário, no manual português, o texto é claramente o aspeto predominante, ocupando quase a totalidade da página, sendo que se recorre, muitas vezes às imagens para circundar o texto, ou seja, servem de suporte ao conteúdo. Esta situação é particularmente visível no texto sobre a primavera no manual chinês (págs. 1 e 2) e no texto intitulado "Vida de sabonete" no manual português (pág.43).



Capítulo 4

1. Manual de português como língua estrangeira

O manual de português para estrangeiros *Na Onda do Português* (níveis A1 e A2) editado pela Lidel em 2014 foi concebido a pensar nos adolescentes dos dias de hoje. Vem acompanhado por um CD áudio, que ajuda o aprendente a associar a pronúncia das palavras à sua forma escrita, ao fazer os exercícios de compreensão oral.

A capa, de um tom amarelo alaranjado, mostra o título do manual, os autores, a editora, e a indicação de que este é o primeiro livro deste projeto pedagógico. Esse é constituído por 3 níveis e privilegia uma abordagem comunicativa por competências e tarefas (task-based), na medida em que todas as atividades propostas estão organizadas de modo a estabelecer percursos diferentes, levando o aprendente à execução dos objetivos das tarefas finais. Na capa aparece, também, a imagem do grupo de personagens de diferentes etnias que acompanham o aprendente ao longo do manual. Seis personagens entre os 13 e os 15 anos, com um ar jovem e descontraído, duas das quais abraçando-se, simbolizando a amizade entre culturas. Elas são o Franz (checo), a Ília (senegalesa), a Yuan (chinesa), o Pedro, a Ana e o João (portugueses).



Capa e contracapa do Manual *Na Onda do Português*

Os introdutores de unidades encontram-se nas páginas ímpares, e incluem imagens, os objetivos da unidade e as tarefas e atividades a desenvolver. Estas últimas surgem inseridas em quadros, sobre um fundo colorido em tons esbatidos de azul, cinza e verde.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA			
PARTE 1 (unidade)	PRAGMÁTICA	LINGÜÍSTICA	
		COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS DISCURSIVA / FUNCIONAL	COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS LEXICAL
UNIDADES			GRAMATICAL
Unidade 3 <i>Amigos virtuais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar pessoas / animais / objetos • Saudar / cumprimentar / apresentar alguém • Expressar gostos 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de pessoas / animais / objetos • Gostos • Expressões de saudação 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos • Pronomes / determinantes indefinidos • <i>Gostar de + nome</i> • <i>Gostar de + infinitivo</i> • <i>Achar / odiar / detestar + nome</i> • <i>Achar / odiar / detestar + infinitivo</i>
Unidade 4 <i>Estão felizes?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever sentimentos e estados físicos • Indicar causas • Descrever tipos de habitação • Descrever a casa • Situar no espaço pessoas e objetos • Indicar a quantidade • Identificar materiais / padrões / formas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos / estados físicos / causas • Tipos de habitação • Locações prepositivas de lugar • Presença do Indicativo do verbo <i>estar</i> (du) • Interrogativos (quanto, quantos, quantas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do Indicativo do verbo <i>estar</i> • Diferença entre <i>Ser</i> e <i>Estar</i> • Tipos de habitação • Locações prepositivas de lugar • Presença do Indicativo do verbo <i>estar</i> (du) • Interrogativos (quanto, quantos, quantas)
Unidade 5 <i>O que estás a fazer?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de ações em curso • Falar de ações / situações diferentes simultâneas • Localizar / situar geograficamente • Falar sobre locais na cidade • Perguntar / dar informações sobre localização no espaço 	<ul style="list-style-type: none"> • Locais na cidade 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estar a + infinitivo</i> • Conjunção temporal <i>enquanto</i> • Presente do Indicativo do verbo <i>estar</i> • Diferença entre <i>estar</i> e <i>ficar</i>
Unidade 6 <i>Uma escola como a minha?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar na sala de aula • Falar sobre espaços da escola / atividades • Indicar o horário escolar • Descrever diferentes tipos de escolas • Dar opinião sobre a escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço da escola / objetos da sala de aula • Atividades da escola • Horário da sala de aula • Disciplinas / material escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do Indicativo dos verbos regulares e irregulares
Unidade 7 <i>Jovens de todo o Mundo!</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de ações habituais no presente • Expressar verdades científicas • Identificar alimentos • Falar de hábitos alimentares 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades do dia a dia • Alimentos • Refeições 	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego do Presente do Indicativo • Adjetivos e locações adverbiais • Conjunção prepositiva • Colocação do pronome na frase • Formação da interrogativa
Unidade 8 <i>O meu bairro ideal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir e indicar informações sobre pessoas • Falar sobre o nosso bairro • Falar sobre a nossa cidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços e comércio • Pessoas e transportes • Nomes de ruas, avenidas • Nomes de monumentos 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ir a / ir para</i> • Contração da preposição e • Verbos de movimento no Presente do Indicativo • Verbos + preposições e locações prepositivas • Contração das preposições <i>em, de, por</i> • Diferença entre <i>para</i> e <i>por</i>

Índice do Manual *Na Onda do Português*

Os números de página situam-se no canto inferior exterior, sendo constituídos por algarismos (junto à extremidade das páginas) e por extenso, entre parênteses (voltados para o interior das páginas). Por exemplo, na página 12, surge “12 (doze) ”, enquanto na página 13 surge “ (treze) 13”. Os números apresentam cores diferentes em cada unidade. São cores diversas e de tons vivos, sendo que a cor da primeira unidade é igual à da última.

As cores utilizadas são principalmente de tons claros, excetuando o azul escuro, o rosa escuro e o vermelho presentes em títulos, em contornos de quadros e nas linhas para resolver os exercícios. Todas as cores utilizadas são consideradas “alegres” em Portugal.

Nem todo o texto é de cor negra. Nos títulos e nos destaques, estão presentes cores fortes e de tons mais escuros do que as dos quadros e dos fundos das páginas introdutoras de unidade. Portanto, a cor é utilizada para dar destaque a determinados aspetos, também no próprio texto.

Os quadros referentes a aspetos gramaticais são contornados a rosa escuro e têm o fundo verde. Em alguns deles, embora o verde do fundo seja de um tom suave, o da linha de cima é de um tom mais forte do que o do resto do quadro. Os quadros com exemplos têm contornos tracejados, a vermelho, e o fundo também é vermelho, mas sem saturação, o que faz com que fique um tom muito suave. Existem ainda quadros amarelos, com contornos pontilhados amarelos alaranjados. Existem quadros em que apenas o contorno é colorido, e cujos cantos são arredondados. Esses quadros contêm habitualmente exemplos de frases e o contorno é de uma das cores normalmente utilizadas. Ainda relativamente à gramática, verificamos que os quadros têm, em regra, a forma retangular que, como se sabe, está associada ao pensamento rigoroso, à tecnologia e ao discurso científico, por oposição ao círculo, por exemplo, que serve melhor a expressão do afeto e das emoções. A gramática, portanto, em coerência com o modo verbal da apresentação (muito sujeito à referência a regras) parece não diferir das formas tradicionais.

Nas perguntas de escolha múltipla, os pequenos quadrados que indicam as várias alternativas têm contornos vermelhos, o fundo idêntico aos quadros com esses contornos e ainda um sombreado que descai para o lado direito, com centro no canto inferior direito.

A indicação das atividades ocorre através da colocação da palavra “Atividade” e respetivo número escritos num tom rosa forte, sobre um fundo verde esbatido. Unido a esse retângulo está outro, que tem escrito a preto a atividade de que se trata (por exemplo, Ouvir/Ler), sobre um fundo vermelho esbatido.

Atividade 3
Vocabulário

Seção A - Graus de parentesco

marido	filho	avô
mulher	filha	avó
pai	irmão	neto
mãe	irmã	neto

avô = avô = avô
mãe = pai = pai
filha = filho = filhos
irmão = irmão = irmãos
neto = neto = netos
tia = tia = tias
prima = primo = primos
cunhada = cunhado = cunhados
sobrinha = sobrinho = sobrinhos
sogra = sogro = sogros

A. Ouve e completa a árvore genealógica.

B. Verdadeiro ou Falso?

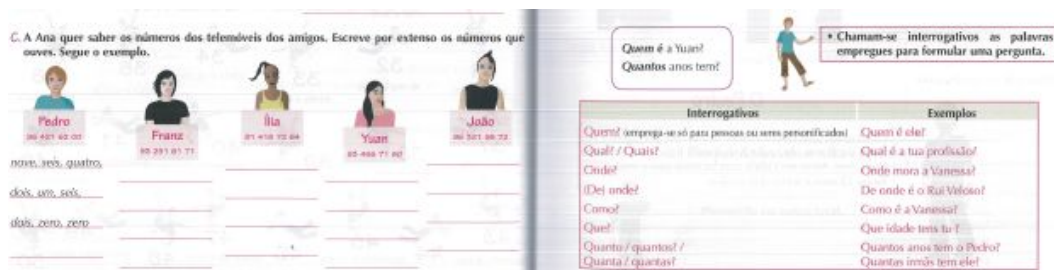
1. A Teresa é a avó da Yuan.
2. O Zhi Wang é o pai do João Wang.
3. A Paula é a tia da Yuan.
4. O João é o pai do Fuming e da Yuan.
5. O Zhi é o primo da Yuan.
6. O João Wang é o marido da Paula Wang.
7. A Teresa é cunhada da Paula.
8. O Zhi é genro do João.

48 (parentes e afins)

Construção do significado pedagógico do Manual *Na Onda do Português*

Relativamente às imagens, elas são muitas, e a maior parte são fotografias. Entre estas, a maioria representa pessoas. Assim, verifica-se uma associação imediata entre a aprendizagem de uma língua e pessoas reais, no seu contexto habitual. Na maior parte das vezes, uma fotografia ajuda a identificar um conceito. Por exemplo, junto da palavra “mulher” aparece a fotografia de uma mulher, e para identificar o mobiliário de uma casa aparecem fotografias de diferentes divisões de uma casa. As outras imagens são desenhos e representam principalmente personagens e edifícios no espaço. As imagens ocupam sempre lugares de destaque nas páginas do manual. As personagens funcionam como elementos organizadores da narrativa no interior do

documento, sendo-nos apresentadas, desde logo na capa, e posteriormente, detalhadas as suas identidades, no início do manual.



Detalhe de duas páginas do Manual *Na Onda do Português*

2. Manual de Chinês como língua estrangeira

O manual de chinês para portugueses *Aprender chinês a brincar – conhecer a China 1*, editado pela Escola Chinesa de Lisboa em 2012, destina-se, tal como o manual anteriormente analisado, a aprendentes jovens. Nos enunciados, o aprendente é tratado por tu, o que em Portugal só é habitual quando um interlocutor adulto se dirige a jovens ou outros adultos com os quais tem alguma familiaridade. Este manual pretende introduzir os aprendentes à língua e à cultura da China. Para tal, além de ensinar as palavras, apresenta elementos da cultura da China, o que vai ao encontro da abordagem comunicativa, utilizada nos manuais de línguas estrangeiras nos últimos anos.

A capa é muito simples, apresentando, em posição ideal (topo da página) apenas o título em ambas as línguas e o nome da escola. A rodapé (posição do elemento real), está patente um espaço para o aprendente escrever o seu nome, dois frisos e uma imagem. Toda a construção da página se concentra no desenho central em vermelho e branco representando elementos típicos da China, como é o caso do dragão, que simbolizava o imperador da China na dinastia Yuan, mas que se tornou o

símbolo do poder do folclore e da arte naquele país. Trata-se de uma representação da “Dança do Dragão” para celebrar o dia nacional da China.



Capa do Manual *Conhecer a China: 1*

Não existe um índice e as unidades são introduzidas através de um título no início. Cada página inclui texto, ilustrações e cores. Entre os elementos coloridos, em que normalmente predomina o vermelho, há algumas personagens, que são crianças e jovens, mas também animais com características humanas. Há também algumas fotografias, como por exemplo, para mostrar como é o bolo da Lua, a sobremesa típica chinesa.

As cores usadas nas ilustrações, nos quadros e nos padrões e frisos são de cores vivas e brilhantes, havendo quadros com contornos a tracejado e outros com o preenchimento em gradação cromática.

第二课 dì èr kè
A Festa da Lua

zhōng qiū jié
中 秋 节

A Festa da Lua, ou «中秋节» (zhōngqiūjié), significa A Festa do Meio do Outono, pois é no dia 15 do 8º mês do calendário lunar, que normalmente é no meio do Outono.

A Festa da Lua tem uma história de mais de 200 anos. Um ditado chinês diz: "A Lua fica mais cheia no Meio do Outono" (yuèdǎozhōngqiūfēnwàimíng). É verdade, pois na China, o frio do Inverno impede as pessoas de ver a Lua ao ar livre, as nuvens constantes do Verão cobrem a Lua e o vento da Primavera é muito húmido. Portanto o Outono é, em particular, ideal para contemplar a Lua. Neste dia de festa, toda a família reúne-se para comer o bolo da lua olhando a lua cheia. Para os chineses, a lua cheia, redonda, é o símbolo da reunião e perfeição. Se alguém não pode juntar-se à família neste dia, então olha para a lua para exprimir saudades. Existem muitos poemas famosos sobre a lua desta altura particular do ano.

【Ditado popular】

"yuè dǎo zhōngqiū fēnwài míng!"
A lua é mais brilhante no meio do Outono.

六 **Já ouviste falar da história da Chéng É?**



Segundo a lenda, antigamente haviam 10 sóis no céu, que queimavam tudo. Yi, marido de Cháng È, atirou as flechas matando nove, deixando apenas um para iluminar a Terra. Por este feito, uma deusa concedeu a Yi um medicamento de imortalidade. Ele pensava dividi-lo com a sua esposa Cháng È. Mas Cháng È tomou toda a dose sozinha. Consequentemente, começou a voar para o céu, sem poder parar. A partir daí, Cháng È passou a viver sozinha na Lua.

yuè bǐng



No Zhōng qiū jié, os chineses costumam comer o bolo da lua. O **bolo da lua** é um bolo redondo, com recheio doce que normalmente é feito de frutas, açúcar, óleo e ovo.

Gradação cromática do Manual *Conhecer a China: 1*

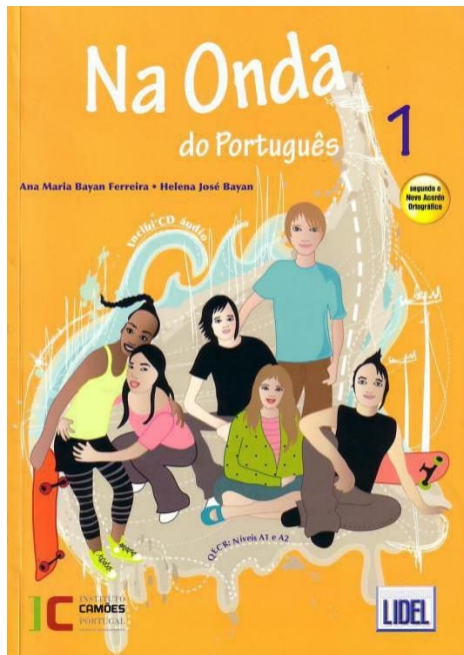
Em algumas páginas existem desenhos em marca de água. O uso de cores permite conferir destaque a alguns elementos, para facilitar a memorização por parte do aprendente.

3. Comparação de padrões

Em relação aos manuais de língua estrangeira, a capa marca uma diferença evidente. Por um lado, no manual de português, tendo sido escolhida uma imagem com 6 jovens, há uma grande variedade de cor, se bem que em tons baços, assim como a representação de movimento através da onde que serve de pano de fundo da imagem. O manual chinês opta por uma maior focalização do desenho central, um corte chinês que, tendo apenas uma cor viva e não baça prende a atenção imediata do leitor.

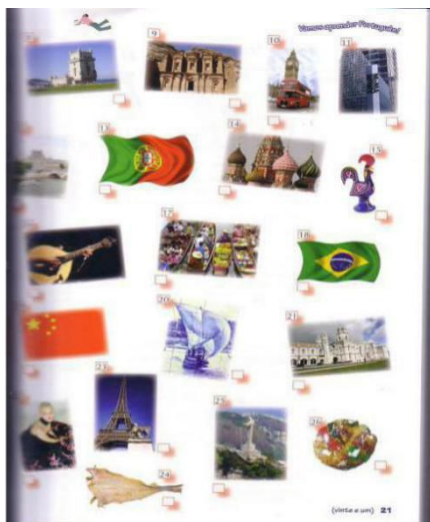
Para os aprendentes chineses, a escolha cromática do manual de português não é, seguramente, apelativa, porque as cores, por não serem fortes, provocam

tristeza e a opção pelo uso do cinzento não foi a mais adequada, uma vez que se associa a sujidade. Em relação à roupa e ao penteado das personagens do manual de português, não se adequam, de maneira nenhuma, às regras da sociedade chinesa, já que é desaconselhável o uso de cabelos desalinhados ou despenteados e não é elegante ter os ombros à mostra, como é o caso da Yuan, que pretende representar uma menina chinesa.



Capas dos Manuais *na Onda do Português* e *Conhecer a China: 1*

Em relação à organização interior dos manuais, verifica-se que há uma tendência para que a mancha gráfica do manual de português ocupe quase a totalidade da página, facto que não se verifica o manual chinês, graficamente mais simples.



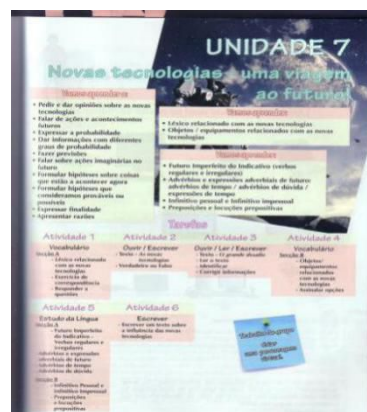
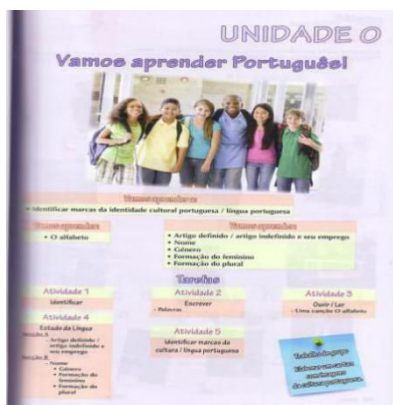
guóqí 国旗			
guójia 国家	pú táo yá 葡萄牙	zhōng guó 中国	ribēn 日本
yǔyán 语言	pú táo yá yǔ 葡萄牙语	zhōngwén 中文 hànyǔ 汉语 pǔtōnghuà 普通话	rìyǔ 日语
guóqí 国旗			
guójia 国家	yīngguó 英国	měiguó 美国	fǎguó 法国
yǔyán 语言	yīngyǔ 英语	yīngyǔ 英语	fǎyǔ 法语

Exemplo de organização interior dos Manuais *na Onda do Português* e *Conhecer a China: 1*



Exemplos de textos e respetiva ilustração dos Manuais *na Onda do Português* e *Conhecer a China: 1*

Esta condição faz com que seja difícil o aprendente compreender o que é realmente importante em cada página, por haver demasiada informação e esta estar dispersa.



Exemplos de fotografias do Manual *Na Onda do Português*

Em ambos os manuais se utilizam bastantes fotografias e menos ilustrações do que nos manuais de língua materna. No manual de português como língua estrangeira, os números de página estão também escritos por extenso.



Exemplos de fotografias do Manual *Conhecer a China: 1*

3.1. Diferenças no interior das próprias culturas; PLM e PLE

Enquanto o manual de português como língua materna, como já se disse, tem cores em tons pastel, com apenas algumas exceções para dar destaque a determinados elementos, o manual de português como língua estrangeira apresenta, relativamente, cores mais vivas e luminosas. Ambos tiram partido das cores e das imagens, utilizando-as abundantemente e utilizam uma vasta gama de cores; todavia, no manual de português como língua estrangeira há uma sugestão de maior variedade. No entanto, tanto num como no outro, não são utilizadas cores vivas, havendo um recurso a cores menos didaticamente sugestivas, como é o caso do cinzento. As exceções são muito raras e verificam-se no manual de português como língua materna.

O manual de português como língua estrangeira recorre a fotografias, ao contrário do manual de português como língua materna, em que elas estão praticamente ausentes. Estas diferenças poderão dever-se ao facto de a idade dos aprendentes ser diferente e, por isso, os alunos mais jovens serem mais cativados por ilustrações do que por fotografias, ou então a uma maior necessidade de captar o público estrangeiro com fotografias tiradas em Portugal, aliando esses elementos culturais e aliciando ao conhecimento do próprio país.

Ambos os manuais utilizam quadros com contornos coloridos, sendo os cantos redondos. Alguns dos quadros no manual de português como língua materna têm contornos às riscas, com duas cores, o que não acontece no manual de português como língua estrangeira. Tal poderá deve-se ao facto de esse manual se destinar a crianças de uma faixa etária mais jovem do que a dos aprendentes de português como língua estrangeira. Porém, no manual de português como língua materna, os números das questões, nos exercícios, encontram-se dentro de um pequeno quadrado vermelho, também com os cantos redondos, enquanto no manual de português como língua estrangeira eles são coloridos e a cor é diferente para cada unidade. Portanto, também

1

5 Completa os espaços em branco de acordo com o sentido do texto.

O Idem andava sempre a seguir e salpica
a sua mãe com as perseguições.

Quando chegou a casa e falou para a mãe, percebeu-la que ela
estava engorrad ou engorrad. O pai estava
asentido e redu-la para la calma.

6 Sugere outro título para o texto. Justifica a tua escolha.

Idem vai ter um irmão porque o
texto fala da chegada de um bebé



7 No tempo que o teu professor indicar, escreve V nas afirmações verdadeiras e F nas afirmações falsas.

V O Achim gostava de lhe contar histórias de vestidas.

F O Achim não notou nada de diferente nos pais.

F O Achim estava muito inquieto.

E O Achim ficou triste ao saber que a ler um irmão.

Historias com Valor

A afetividade e a solidariedade

- Debatir com os teus colegas como é que o Achim participar na preparação para o acolhimento do irmão.
- Organiza com os teus colegas e com a ajuda do teu professor uma recolha de roupas e de brinquedos para oferecer a uma mãe grávida que necessite do apoio.

Atividade 1

Atividade 2

Atividade 3

Atividade 4

Atividade 5

Atividade 6

Atividade 7

Atividade 8

Atividade 9

Atividade 10

Atividade 11

Atividade 12

Atividade 13

Atividade 14

Atividade 15

Atividade 16

Atividade 17

Atividade 18

Atividade 19

Atividade 20

Atividade 21

Atividade 22

Atividade 23

Atividade 24

Atividade 25

Atividade 26

Atividade 27

Atividade 28

Atividade 29

Atividade 30

Atividade 31

Atividade 32

Atividade 33

Atividade 34

Atividade 35

Atividade 36

Atividade 37

Atividade 38

Atividade 39

Atividade 40

Atividade 41

Atividade 42

Atividade 43

Atividade 44

Atividade 45

Atividade 46

Atividade 47

Atividade 48

Atividade 49

Atividade 50

Atividade 51

Atividade 52

Atividade 53

Atividade 54

Atividade 55

Atividade 56

Atividade 57

Atividade 58

Atividade 59

Atividade 60

Atividade 61

Atividade 62

Atividade 63

Atividade 64

Atividade 65

Atividade 66

Atividade 67

Atividade 68

Atividade 69

Atividade 70

Atividade 71

Atividade 72

Atividade 73

Atividade 74

Atividade 75

Atividade 76

Atividade 77

Atividade 78

Atividade 79

Atividade 80

Atividade 81

Atividade 82

Atividade 83

Atividade 84

Atividade 85

Atividade 86

Atividade 87

Atividade 88

Atividade 89

Atividade 90

Atividade 91

Atividade 92

Atividade 93

Atividade 94

Atividade 95

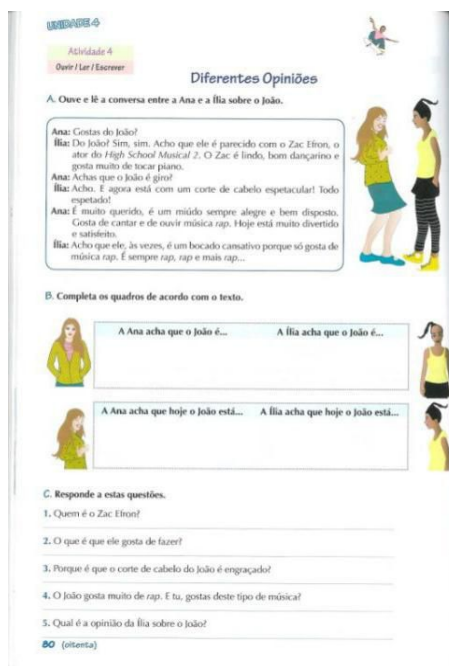
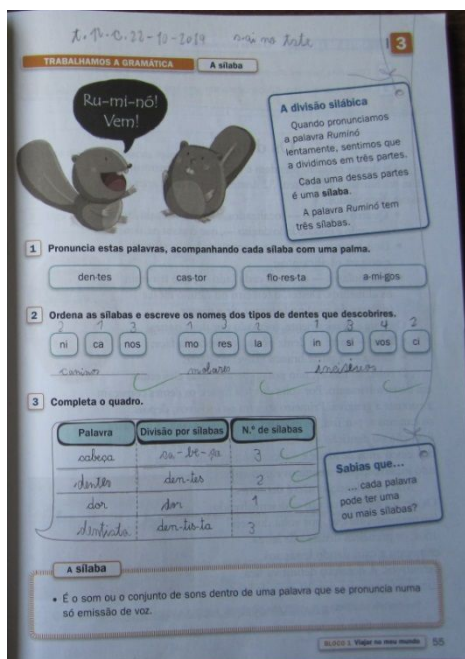
Atividade 96

Atividade 97

Atividade 98

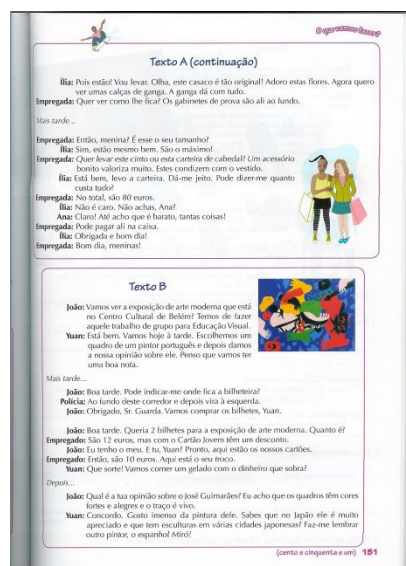
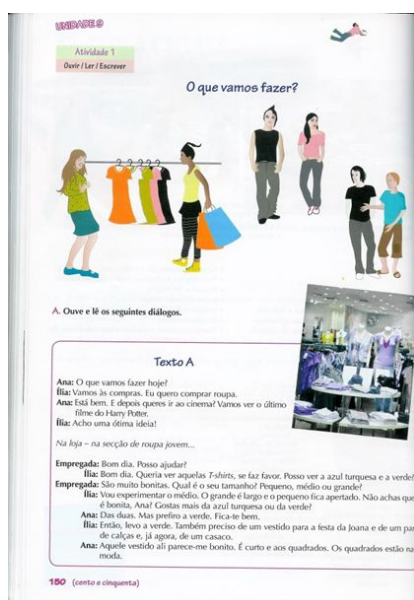
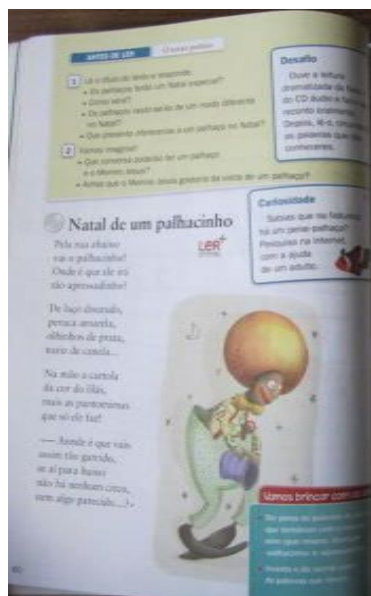
Atividade 99

Atividade 100



Exemplos de tipos de letra dos Manuais *Na Onda do Português* e *Português 2º*

No manual de português como língua materna, são sugeridas atividades para o estudante realizar antes da leitura de cada texto, no topo da página par, numa parte colorida num tom bege. No manual de português como língua estrangeira, tal não acontece.

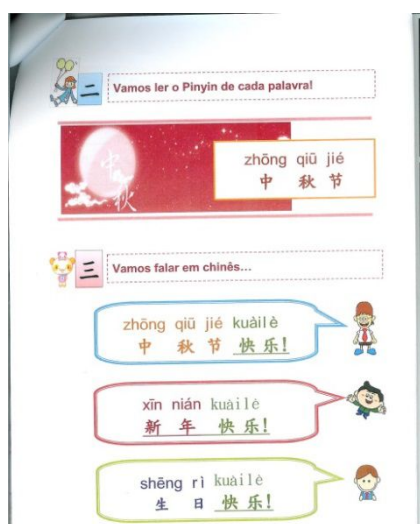


Exemplos de atividades dos Manuais *Na Onda do Português* e *Português 2º ano*

3.2. Diferenças no interior das próprias culturas; CLM e CLE

No manual de chinês como língua materna, ao contrário do que acontece no manual de chinês como língua estrangeira, não se verifica uma predominância do vermelho. A utilização das cores afigura-se como equilibrada, sem haver uma cor

mais representada do que as outras. Os desenhos distribuem-se harmoniosamente pelas páginas e as cores são vivas, mas não brilhantes, enquanto no manual de chinês como língua estrangeira, as ilustrações não estão distribuídas de modo tão equilibrado e as cores são muito brilhantes. A diferença poderá dever-se ao facto de, no manual de chinês como língua estrangeira, se querer dar ênfase aos elementos culturais da China, utilizando assim o vermelho mais do que outras cores.



Exemplos de ilustrações e exercícios dos Manuais *Chinês 2º Ano* e *Conhecer a China: 1*

No manual de chinês como língua materna existem textos relativamente longos, pois são destinados a falantes nativos, enquanto no manual de chinês para falantes de português não há ainda textos longos, porque se trata do nível de iniciação. Nesse último, torna-se fundamental a intervenção de um professor, porque as expressões aparecem sem tradução. Algumas aparecem em caracteres latinos e em caracteres chineses de escrita simplificada, que são utilizados na China, enquanto outras aparecem apenas em caracteres latinos. No manual de chinês como língua materna, pelo contrário, apenas estão presentes caracteres de chinês simplificado.

Os números das páginas encontram-se em numeração árabe no manual de chinês como língua materna e em caracteres chineses no manual de chinês como língua estrangeira, talvez para facilitar a memorização dos números. No manual de chinês como língua materna os números encontram-se no canto inferior de cada página, voltados para a extremidade desta. Os números estão dentro de um círculo e este é apresentado por um menino nas páginas pares e por uma menina nas páginas ímpares. No manual de chinês como língua estrangeira os números de página estão em baixo, ao centro, no interior de uma forma oval de cor vermelha. Mais uma vez, enfatiza-se o facto de a cor vermelha ser muito apreciada na China.



Perguntas: Tipo 1	
wǒ nǐ 我 / 你	shishuí 是谁?
tā tā 他 / 她	
wǒmen nimen tāmen 我们 / 你们 / 他们	
Respostas:	
wǒ tā tā 我 / 他 / 她	shì 是
wǒmen nimen tāmen 我们 / 你们 / 他们	wǒde bàba māmā 我的爸爸 / 妈妈
	tāde gēge tāde dìdì 他的哥哥 / 他的弟弟
	wǒmen de jiějie mèimei 我们的姐姐 / 妹妹
	tāmende péngyou 他们的朋友
	lǎoshī tóngxué 老师 / 同学
Perguntas: Tipo 2	
shuìshì 谁是	nǐde bàba māmā 你的爸爸 / 妈妈?
	tāmende lǎoshī tóngxué 他们的老师 / 同学?

Exemplos de sistematização gramatical dos Manuais *Chinês 2º Ano* e *Conhecer a China: 1*

No manual de chinês para falantes de português existem mais sínteses gramaticais do que no manual de chinês como língua materna e aí há mais ocasião de inserir quadros e personagens. No manual de chinês como língua materna predominam os textos e existem menos sínteses gramaticais.

Reflexão final

Nesta dissertação, propusemo-nos estudar a cor, fazendo uma comparação entre duas culturas, a cultura de Portugal e a da China, e relacionando-a com o ensino/aprendizagem de línguas. A cor tem vindo a ser utilizada ao longo da História, desde que os seres humanos começaram a desenvolver pigmentos, o que começou a ser feito pelos pintores, em particular pelos do Renascimento. Ao longo do tempo, a cor foi adquirindo cada vez mais importância e na atualidade, com a tecnologia a ser cada vez mais utilizada, também a cor está sempre presente na vida das pessoas.

Porém, estudar a cor no interior de uma cultura é um trabalho perigoso, porque a cor, como conceito construído culturalmente, é um conceito amplo e abrangente, muitas vezes com raízes históricas, que promovem determinadas associações no imaginário de um povo, o que, por sua vez, vai originar reações específicas por parte das pessoas que constituem esse povo. Obviamente, falamos sempre de questões estereotipadas, julgando um povo como um todo, pois cada povo tem uma história e uma cultura que o unem. Muitas vezes, as pessoas não sabem porque se atribuiu determinado significado a uma determinada cor, porque acaba por se tornar um processo inconsciente, automático, após muitas repetições.

No entanto, neste estudo, não pretendemos individualizar as respostas; pelo contrário, quisemos analisar as associações que um falante de uma língua potencialmente faz, partindo do princípio que elas são dependentes da uma cultura. A questão torna-se mais aguda porque também em relação à cultura existem dezenas de definições e de conceitos e todos eles são aplicáveis. Uma das mais conhecidas é a do antropólogo britânico Edward Tylor, segundo a qual cultura é “todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo Homem como membro da sociedade”. Portanto, a cultura como entidade produzida no interior de uma sociedade, abrangendo um sem número de realizações como, por exemplo, a gastronomia; os

mesmos alimentos adquirindo feições culturalmente marcadas por serem confeccionados de modos diferentes em culturas diferentes.

Podemos constatar que a cor está presente nos mais diversos domínios da vida quotidiana, com particular importância no vestuário, mas também em representações nacionais e comerciais. As cores são associadas a objetos que naturalmente apresentam determinada cor, a determinados objetos atribuiu-se determinada cor embora não haja nada nos objetos que os condicione a ser dessa cor, e as cores podem ainda estar associadas a objetos, eventos ou emoções que na verdade não têm coloração – estes são, respetivamente, o simbolismo de primeira ordem, o simbolismo de segunda ordem e o simbolismo de terceira ordem. Neste sentido, as reflexões de Wittgenstein são inequívocas: “it is difficult to describe in words what a color looks like without referring to culturally salient objects that have that characteristic” (Wittgenstein, 1968, apud Fine, 1996: 201). A cor pode estar associada a instituições e organizações, a categorias de identidade social, e a objetos, grupos e ideias que em si mesmos não têm nenhuma cor inerente. A cor contribui diretamente para o significado dessas coisas, sendo que, na representação que as pessoas fazem delas, determinadas cores estão presentes, embora pudessem ser outras. Ou seja, as cores foram escolhidas a nível social para representar determinado objeto, evento ou emoção.

As cores são referidas por exercerem influência no humor das pessoas, devido aos significados que lhes são atribuídos em sociedade, sendo assim é possível utilizá-las para influenciar o seu comportamento; para incentivá-las a comportarem-se de determinado modo. No que diz respeito a esta dissertação, verificámos que numa cultura algumas cores ajudam as pessoas a encontrarem-se na disposição de ensinar ou de aprender. Do ponto de vista estritamente pedagógico seria um erro crasso não ter em conta a natureza facilitadora da compreensão e da produção do significado. Por exemplo, tendo em vista os sinais de trânsito, o facto de a cor vermelha estar incluída nos sinais de perigo e de obrigação faz com que a sua descodificação seja facilitada,

uma vez que parte da codificação do significado já está culturalmente construída. As cores apelam às emoções e, como sabemos, muito do que se passa no processo de aprendizagem de uma língua tem um conteúdo emocional e não apenas racional.

Portanto, como constatámos, no estudo da cor pode estar envolvida muita subjetividade e por isso é difícil escolher determinada interpretação para os significados atribuídos à cor. Só existe um caminho seguro – procurar na produção científica fundamentos sólidos para a leitura que pretendemos construir. Neste caso, utilizámos a obra seminal de Kress e Van Leeuwen, onde os autores nos oferecem um conjunto de categorias suscetíveis de permitir uma abordagem científica da cor. Neste texto, a cor é equiparada a uma gramática, por ter regras básicas que os membros de uma sociedade compreendem, estando assim relacionada com a correção, e permitindo, ao mesmo tempo, que cada grupo mais restrito construa o seu próprio uso da cor. Estes autores estudaram a cor com base na teoria (Linguística Sistémico-funcional) de Halliday, segundo a qual a cor cumpre simultaneamente três metafunções: a metafunção experiencial, de construção das representações do mundo, a metafunção interpessoal, referente às ações recíprocas com propósitos específicos, e a metafunção textual, da organização dos atos comunicativos, das quais, o uso mais frequente da cor parece ocorrer na produção do significado interpessoal. Porém, a dimensão textual da cor é a que mais se aplica nos manuais de língua estrangeira, na medida em que a organização da página (*layout*) ocupa um espaço central, e portanto, acaba por ser a que mais analisamos na nossa investigação. A cor contribui para a apresentação da gramática nos manuais, quer por os seus significados evocarem determinadas reações, quer no facto de as sistematizações gramaticais, os exercícios, etc, terem muitas vezes uma cor associada. Este papel desempenhado pela cor também está presente, nomeadamente na análise dos manuais de aprendizagem de línguas, pois, de acordo com Kress e Van Leeuwen, a presença de cores pode aumentar a concentração dos leitores em mais de 80%. Além disso, estes autores propõem uma abordagem científica e sistematizada da cor, ao definirem escalas de cor:

valor, saturação, pureza, modulação, diferenciação e tonalidade. Estas escalas são utilizadas para classificar as cores. Foi demonstrado que a memória a longo prazo e o reconhecimento de objetos desempenham um papel importante no reconhecimento da cor (Deutscher, 2011: 249). Se o cérebro se lembra que determinado objeto deve ser de determinada cor, ele vai assegurar que a pessoa realmente vê o objeto dessa cor, como foi demonstrado numa experiência na universidade de Giessen, em 2006 (Deutscher, 2011: 249). O envolvimento da linguagem no processamento de informação sobre a cor provavelmente tem lugar a este nível de normalização e de compensação.

Parece plausível assumir que os conceitos de cor numa língua e o hábito de diferenciar entre as cores de uma determinada maneira, estabelecido em cada cultura, pois as cores formam um *continuum* no espectro do visível, contribuem para as memórias armazenadas que o cérebro utiliza quando processa a informação visual e gera a sensação de cor (Deutscher, 2011: 249). Ou seja, é o cérebro que estabelece os limites de cada cor, dado que elas na verdade não os têm, passando-se progressivamente de umas para as outras dentro do espectro do visível.

No final desta investigação, questionámo-nos sobre os caminhos que seguimos. Até que ponto será pertinente estudar a cor em manuais de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras? Serão os manuais um bom indicador sobre a interferência de fatores culturais relacionados com a imagem/cor no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso, de chinês e de português?

Parece-nos que sim, porque os manuais são amplamente usados no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, apesar de as novas tecnologias estarem cada vez mais acessíveis. Tal sucede, provavelmente, porque o manual permite orientar e uniformizar a aprendizagem. Os manuais incluem cada vez mais cor e imagem, em comparação com o que acontecia no passado, portanto, consideramos que faz todo o sentido estudar os manuais, exatamente porque permitem identificar padrões culturais distintos, isto é, da maneira como cada aluno compreende e organiza o mundo em

termos visuais, e esses padrões estão presentes nos manuais. Creio que a escolha do objeto de estudo foi feliz, pois permitiu estabelecer comparações entre manuais de aprendizagem de línguas em duas culturas bastante diferentes, como são a de Portugal e a da China. Reconheço que quatro manuais são pouco representativos do simbolismo cromático das duas culturas analisadas, mas esta é uma limitação deste estudo que assumimos desde o primeiro momento. No entanto, o facto de terem sido escolhidas duas línguas/culturas bastante diferentes contribui para uma maior compreensão da diversidade ao nível da interpretação da cor, sobretudo porque a seleção dos manuais já foi feita segundo um filtro orientado por padrões comuns. Tratando-se de uma comparação entre manuais de uma outra língua românica e manuais de português, por exemplo, supomos que existiriam mais pontos em comum, no que diz respeito à utilização da cor da imagem, mas também à disposição dos diferentes elementos nas páginas. Na verdade, até aqui, muitos cuidados se deveriam tomar porque, sendo a língua portuguesa uma das línguas mais faladas no mundo, ela própria serve de veículo a culturas tão distintas como a brasileira, timorense ou moçambicana.

Resolvemos basear a nossa investigação no trabalho de Kress e Van Leeuwen, com cuja abordagem científica nos identificamos, porque se procedeu a uma sistematização e a uma definição das escalas de cor. As escalas de cor ajudaram-nos a estabelecer comparações entre os quatro manuais analisados. Os manuais foram todos publicados já só século XXI, eliminando-se, assim, a hipótese de as diferenças encontradas serem em parte devidas ao facto de os manuais terem sido produzidos em diferentes períodos históricos. Os referidos manuais apresentavam uma utilização das cores e das imagens que nos pareceu representativa do uso da cor em manuais das duas culturas em questão. Os manuais de língua materna eram do 2º ano de escolaridade, enquanto os manuais de língua estrangeira eram do nível inicial. Estes últimos utilizam a abordagem comunicativa, que se foca na interação entre os falantes em situações da vida real, sendo a abordagem mais utilizada nos manuais de

língua estrangeira nos últimos anos. Como seria de esperar, as cores têm valores simbólicos diferentes na China e em Portugal, e isso reflete-se nos manuais de aprendizagem de línguas. Relembramos, seguidamente, alguns padrões identificados na nossa análise.

Nos manuais de língua materna verifica-se uma predominância das ilustrações em detrimento das fotografias, e as ilustrações estão integradas com os textos. No manual de português como língua materna existem mais indicações junto dos textos e essas surgem acompanhadas de cores, o que não acontece no manual de chinês como língua materna, em que os textos têm lugar de destaque. Em ambos os manuais existe “personificação” nas ilustrações, e em ambos as cores apresentam pouca saturação. No manual de português como língua materna, recorre-se à cor vermelha para fazer chamadas de atenção, com o objetivo de dirigir, orientar ou dar ordens aos alunos. Aqui, com algumas das observações deste jaez, alguma prudência analítica se terá que ter, na medida em que não é possível determinar a fronteira entre o gosto individual do produtor e as escolhas culturalmente marcadas.

No manual de chinês como língua materna, o vermelho é utilizado na capa, pois simboliza felicidade e celebração, nesse manual o azul é utilizado como cor de fundo, transmitindo serenidade, o amarelo associa-se ao sol, à alegria, ao imperador e à alegria e vivacidade das crianças, enquanto no manual de português como língua materna, esta cor é utilizada apenas em notas ou atividades extra.

No manual de português como língua materna, o texto é claramente o elemento principal da maior parte das páginas, enquanto no manual de chinês como língua materna as imagens têm grande destaque, parecendo até que são mais importantes do que o próprio texto.

Nos manuais de língua estrangeira, foram encontradas grandes diferenças, começando pela capa, em que o manual de português para estrangeiros apresenta uma imagem com muitas cores, mas de tons baços, enquanto o manual de chinês para estrangeiros utiliza apenas um desenho com uma cor vermelha e viva. No manual de

português como língua estrangeira, a mancha gráfica ocupa quase a totalidade da página, o que não acontece no manual de chinês para estrangeiros, que é graficamente mais simples; em ambos se utilizam mais fotografias e menos ilustrações do que nos manuais de língua materna.

Também foram significativas as diferenças entre os manuais de língua materna e os de língua estrangeira, dentro de cada cultura. No manual de português como língua estrangeira parece haver uma maior variedade de cores do que no manual de português como língua materna, embora em ambos os casos as cores não sejam vivas, mas sim um tanto baças. No manual de português como língua estrangeira recorre-se mais a fotografias do que no manual de português como língua materna, o que provavelmente se deve à diferença na idade dos aprendentes e à necessidade de captar o público estrangeiro com fotografias tiradas em Portugal, remetendo assim para o turismo. No manual de chinês como língua materna não há, ao contrário do chinês como língua estrangeira, predominância da cor vermelha. As cores são mais brilhantes no manual de chinês como língua estrangeira do que no manual de chinês como língua materna, mas neste último as ilustrações são mais abundantes. Nessas ilustrações, predomina o fundo em tom azul claro, que na cultura chinesa transmite serenidade.

É bom ter em conta que os manuais de língua maternal se destinam a crianças e que os autores tendem a reforçar os significados e valores da cor estabelecidos culturalmente; uma criança que esteja a aprender a língua materna está também a aprender sobre o mundo que a rodeia pelo que os manuais de aprendizagem de línguas contribuem para que ela forme a sua representação do mundo, no interior da sua cultura. Por exemplo, o facto de no manual de português como língua materna o vermelho ser a cor utilizada para fazer chamadas de atenção poderá criar no aprendente a associação entre essa cor e o discurso instrutivo, de poder, portanto. Como referido anteriormente, a resposta à cor é aprendida e essa aprendizagem é influenciada por fatores como a idade, o género, a origem étnica.

No caso dos aprendentes de uma língua estrangeira, as cores e as imagens que aparecem nos manuais são elementos culturais que fazem parte da cultura em que se fala a língua que se vai aprender, proporcionam, portanto, ao aprendente um contacto com outra cultura, além do contacto que já é estabelecido através da própria língua que está a aprender, num processo em que vai perceber que as cores na outra cultura têm significados diferentes dos da sua própria cultura, e isso também contribuirá para ele ter uma visão mais pluralista do mundo, pois entenderá que não existe apenas a maneira como a sua sociedade representa o mundo. No caso do manual de português como língua estrangeira, apercebemo-nos de que ele não seria apelativo para um aprendente chinês, porque as cores não são fortes, o que provoca tristeza, e a cor cinzenta é associada a sujidade, porém, o aprendente poderia acabar por se questionar se aquelas mesmas cores seriam apelativas para os cidadãos portugueses.

Assim, ainda que de uma forma redutora, permitimo-nos destacar os seguintes aspetos como os mais significativos e a ter em conta em futuras publicações destinadas a um público chinês: vermelho como representação de felicidade, amarelo como sentido de poder, utilização abundante de desenhos icónicos. No caso de um público português, o branco é a cor da pureza, o vermelho chama a atenção para algo e o preto representa formalidade. Naturalmente que a proporção das cores e a natureza das imagens a serem usadas dependerá do objetivo da publicação e do público a que se destina.

Consideramos, globalmente, que o objetivo a que nos propúnhamos foi cumprido, pois estabelecemos uma comparação entre os manuais de aprendizagem de línguas, tendo em conta as diferenças no significado das cores entre as duas culturas, procurando trazer luz sobre o facto de as sociedades atribuírem significados às cores e como estas são utilizadas nos manuais de aprendizagem de línguas.

Se nos questionarmos sobre se os resultados correspondem ao esperado, podemos dizer que em parte sim, e em parte não. Por exemplo, as grandes diferenças

identificadas entre os manuais de chinês e os de português seriam de esperar, por se tratar de culturas muito distintas, de países bastante afastados geograficamente. Já não se esperariam tamanhas dissemelhanças como as verificadas entre o manual de língua materna e o manual de língua estrangeira portugueses, embora se saiba que se trata de dois públicos etariamente diversos.

Outro aspeto a considerar é, quando se criam personagens para sustentar a narrativa do manual, é preciso investigar cuidadosamente o impacto das representações de pessoas de outros países, o que é crucial num documento para ensino de uma língua não materna.

Uma futura investigação complementar poderia incidir sobre as reações dos aprendentes aos documentos pedagógicos propostos; muito pouco se sabe sobre esta questão; no limite, quando é dada a palavra aos aprendentes, pouco mais se sabe do que o seu gosto. Ora, nesta matéria, estão envolvidos outros fatores mais profundos do que a mera questão do gosto. Por outro lado, ficam por estudar documentos eletrónicos para aprendizagem de línguas que têm vindo a surgir nos últimos anos, devido ao crescente acesso às novas tecnologias. Seria interessante perceber como são utilizadas as cores, na sua relação com as imagens que, nestes documentos, incluem o movimento. Compará-los entre si, e compará-los como os manuais de aprendizagem de línguas estrangeiras também permitiria inferir sobre eventuais variações ao longo do tempo pois, na internet, os conteúdos sofrem mais a pressão da mudança, na medida em que se ambiciona conciliar os valores tradicionais com os de um mundo dinâmico.

Podemos considerar que esta investigação nos permitiu trilhar um caminho mais seguro, por que cientificamente fundamentado, e obter uma perspetiva crítica sobre o uso das cores, em especial nos manuais de aprendizagem de línguas no interior de uma cultura. Embora as cores, na maior parte das vezes, não sejam utilizadas isoladamente, mas em associação com textos com mensagens específicas, contribuem decisivamente para a difusão da mensagem a transmitir pois facilitam a

memorização e influenciam as emoções. Portugal e a China, países com história e culturas longas mas muito diferentes, não fogem à regra da produção do significado cromático; prevê-se, portanto, que a cor continue a ser explorada de forma extensiva, pois a era digital está aí e nela, a imagem é fundamental.

Referências bibliográficas

- AKCAY, O., Dalgin, M. H. and Bhatnagar, Swati. (2011). Perception of Color in Product Choice among College Students: A Cross-National Analysis of USA, India, China and Turkey, *International Journal of Business and Social Science*, 2 (21), Special Issue: 42-48.
- ALVES, LUÍS ALBERTO M. (2014). O manual escolar no quadro da história cultural in Outeirinho, Maria de Fátima, Ponce de León Romeo, Rogelio, Duarte, Sónia, *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)*, Centro de Linguística da Universidade do Porto: 9-20.
- ARNOLD, Jane. (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. *Colección Cambridge de didáctica de lenguas*. Madrid, Cambridge: 363.
- BADEN-POWELL. R. (s. d.). *Escutismo para Rapazes*. Lisboa, Corpo Nacional de Escutas.
- BARRETO, Vera. (2013). *Paulo Freire e a alfabetização*
http://www.itd.org.br/img/capacitacao/3a_capacitacao_itd_2011:_bases_epistemologicas_freireanas_para_a_alfabetizacao_de_jovens_e_adultos_19/CAPACITACAO_19_2013-04-11_17-16-16.pdf Consultado em 6 de Julho de 2015.
- BERLIN, B. e P. Kay. (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley, University of California Press.
- BRITO, A. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios de reflexão. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva et al. (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga, Universidade do Minho: 139-148.
- CARVALJO, Graça. (2011). *As Imagens dos Manuais Escolares: Representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica* Da investigação às práticas.
http://serv.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n2/59_79_v.pdf. Consultado em 6 de julho de 2015.

- CASTELEIRO, M., Meira, A. e Pascoal, J. (1988). *Nível Limiar*. Lisboa, Ministério da Educação.
- CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação* (2001) Porto, Edições Asa.
- DEUTSCHER, Guy. (2011). *Through the Language Glass: Why the World Looks Different in Other Languages*. London, Arrow Books.
- ESCOLA CHINESA DE LISBOA. (2011). *Aprender Chinês a Brincar: 2010/2011 - Conhecer a China: 1*. Lisboa.
- EK, J. A. van e Trim, J. L. M. (1991). Threshold Level 1990. Cambridge: CUP.
- FINE et al. (1998). Social Order through a Prism: Color as Collective Representation *Sociological Inquiry*, Vol. 68, No. 4, 443-57.
- GOODMAN, S. e Graddol, D. (1996). *Redesigning English: New Texts, New Identities*. London, Routledge.
- GROSSO, M., Soares, A., Sousa, F. e Pascoal, J. (2011). QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro, Recursos para a Avaliação, Tarefas, Actividades, Exercícios. DGIDC, Ministério da Educação, Disponível em http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_tarefas_versao_final_janeiro_2012.pdf
- HABIB, M. (1994). *Bases neurológicas de las conductas*. Editorial Masson.
- HEIFETZ, J. (1994). *When Blue Meant Yellow: How Colors Got Their Names*. New York, Holt.
- INSTITUTO DE MANUAIS. (2014). *Chinês 2º Ano* (14ª Ed.). Pequim: Editora da Educação do Povo.
- KRESS, G. e Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *In Visual Communication* 1 (3): 343–368.
- KRESS, G. e Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. London, Routledge.

- LACY, M. L. (1996). *The Power of Colour to Heal the Environment*. London, Rainbow Bridge Publications.
- LIN, K. (2000). *Chinese Language*. Disponível em <https://ethnomed.org/culture/chinese/chinese-language-profile> Consultado em 11 de julho de 2015.
- LURIE, A. (1981). *The Language of Clothes*. New York, Random House.
- MARQUES, M. e Gonçalves, C. (2014). *Língua Portuguesa 2º ano*. Lisboa, Santillana.
- MARTÍN, R. M. e Ellis, M. (2001). *Pasos I*. London, Hodder and Stoughton.
- MARTINS, Maria e Sá, CRISTINA M. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *In Extra*, 2: 20-223. <http://www.exedrajournal.com/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf> Consultado em 6 de julho de 2015.
- MATEUS, M. H. M. (2008). *Difusão da Língua Portuguesa no Mundo*. Documento online disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/01.pdf>. Consultado em 10 de julho de 2015.
- MIMISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIEÊNCIA. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico. Português*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MAROTO, J. e De Bortoli, M. (2001). Translating colours in web site localization. In *Proceedings of the European Languages and the Implementation of Communication and Information Technologies (Elicit) conference*. University of Paisley.
- OCDE. (2006). Estrutura da avaliação: Conhecimentos e habilidades em Ciências, Leitura e Matemática. Paris: OECF
- OCDE. (2010). *Are the new millennium learners making the grade? : Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*. Documento online disponível em:

<http://www.oecd.org/edu/ceri/45053490.pdf>

PEASE, A. e Pease, B. (2005). *Linguagem corporal*. Lima, Jorge (trad.). Lisboa, Editorial Bizâncio.

RECASENS, M. (1989). *Como estimular a expressão oral na aula: Actividades de percepção e de memória auditiva e visual. Gesto, voz e jogos teatrais*. Lisboa, Plátano Edições Técnicas.

SABLE P. e Akcay O. (2010). Color: Cross Cultural Marketing Perspectives as to what Governs our Response to it. *In Proceedings of ASBBS*, 17 (1): 950-954.

SÁNCHEZ, B. S. (1998). La importancia de lo visual (Un ejemplo con fotografías). Alvar, Carlos et al (org.). CVC. *Actas de los congresos de ASELE [online]. Actas VIII. 1997* [ref. de 19 de março de 2012]. Madrid: Universidade de Alcalá. Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm

SZTAJNBERG, A., Ferreira, d. O., Góes, R. G. (2002). Um simulador estratégico de mercado. *Cadernos do IME*. Série informática – vol 13. Universidade do estado do Rio de Janeiro.

TAVARES, C. F. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e não Materna – No Ensino Básico*. Colecção Nova Cidine, Porto, Porto Editora.

TORENTA, J. R. (1996). *Manuais Escolares, Inovação ou Tradição?*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional de Lisboa.

TORRES, S. R. (1997). La programación neurolingüística como fuente de recursos para el profesor de lenguas extranjeras. Alvar, Carlos et al (org.). CVC. *Actas de los congresos de ASELE [online]. Actas VIII. [ref. de 26 de março de 2012]. Madrid: Universidade de Alcalá, (1998: 699-704)*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm.

Anexos 1

Domínio	PRIVADO	PÚBLICO	PROFISSIONAL	EDUCATIVO
Acontecimentos	Acontecimentos Famíliares Encontros Incidentes, acidentes Fenómenos naturais Festas, visitas Passeios a pé, de bicicleta e de moto Férias, excursões Eventos desportivos	Incidentes Acidentes, doenças Reuniões públicas Processos legais, audiências, julgamentos Manifestações, protestos, multas, detenções Jogos, concursos, espectáculos	Reuniões Entrevistas Recepções Conferências/congressos Feiras Consultas, auditoria Vendas sazonais Acidentes de trabalho Conflitos sociais/	Regresso às aulas/ entrada Fim das aulas Visitas e intercâmbios Reuniões de pais e encarregados de educação Campeonatos escolares, jogos Problemas disciplinares
Operações	Rotinas quotidianas: vestir-se, despir-se, cozinhar, comer, lavar-se Bricolagem, jardinagem Ler, ver TV e ouvir rádio Entretenimento Passatempos Jogos e desportos	Compras e obtenção de serviços públicos Utilização de serviços médicos Viagens rodoviárias, ferroviárias, aéreas e marítimas Divertimentos públicos e ocupação de tempos livres Serviços religiosos	Administração de negócios Gestão industrial Operações de produção Procedimentos administrativos Transporte rodoviário Operações de venda Venda, comercialização Aplicações informáticas Manutenção de escritórios (domótica)	Reuniões gerais Aulas Jogos Recreio Clubes e associações Conferências, dissertações, ensaios Trabalho de laboratório Trabalho de biblioteca Seminários e trabalhos orientados Trabalhos de casa Debates e discussões
Textos	Teletexto Garantias Receitas Instruções Romances, revistas, jornais Publicidade pelo correio Desdobráveis e brochuras Correio pessoal Textos orais em registos áudio e vídeo	Editais, anúncios e avisos ao público Etiquetas e embalagens Folhetos, grafitti Bilhetes, horários Anúncios, regulamentos Programas Contratos Ementas Textos sacros, sermões, hinos	Carta de negócios Memorandos, relatórios Instruções de segurança Manuais de instruções Regulamentos Material publicitário Etiquetas e embalagem Descrição de tarefas Sinalização exterior Cartões de visita	Documentos autênticos (como acima) Livros de leitura Obras de referência Textos no quadro Notas Textos em computador, videotexto Cadernos de exercícios Artigos de jornais Resumos Dicionários

Quadro 1. Contexto externo de utilização: categorias descritivas (continuação).

Domínio	PRIVADO	PÚBLICO	PROFISSIONAL	EDUCATIVO
Lugar	Casa: casa, quartos, jardim própria de família de amigos de estranhos Espaço privado em albergue, hotel Campo, praia	Lugares públicos: rua, praça, parque Transportes públicos Lojas, (super)mercados Hospitais, consultórios, clínicas Estádios, campos, pavilhões desportivos Teatro, cinema, tempos livres Restaurante, café, bar, hotel Locais de culto	Escritórios Fábricas Oficinas Portos, Caminhos-de-ferro Quintas Aeroportos Armazéns, lojas Serviços públicos Hotéis Organismos oficiais	Escolas, auditórios, salas de aula, recreio Campos desportivos, corredores Faculdades, Universidades Salas de conferência Salas de seminário Associação de estudantes Residências universitárias Laboratórios, Cantinas, Escola Institutos de formação Instituições de educação de adultos
Instituições	Família Redes sociais	Autoridades Organismos políticos Justiça Saúde pública Associações cívicas Associações de beneficência Partidos políticos Grupos religiosos	Empresas Multinacionais Empresas estatais Sindicatos	Escola Faculdade Universidade Academia Institutos de formação Instituições de educação de adultos
Pessoas	Avós, pais, filhos, irmãos, tios, primos, familiares por afinidade, esposos, íntimos, amigos, conhecidos	Cidadãos Representantes oficiais Vendedores Polícia, forças armadas, forças de segurança Motoristas, revisores Passageiros Jogadores, fãs, espectadores Atores, público Empregados de mesa e de bar Rececionistas Padres, congregação	Empregadores, empregados Gerentes, encarregados Colegas Subordinados Companheiros de trabalho Clientes, Utentes Rececionistas, secretárias Empregados de limpeza	Professores/Pessoal docente/Auxiliares da ação educativa Pais e encarregados de educação Colegas de turma Professores, assistentes, leitores Estudantes, bolseiros Bibliotecários, pessoal dos laboratórios Pessoal dos refeitórios, da limpeza Porteiros, secretárias
Objetos	Decoração e mobiliário Vestuário Equipamentos domésticos Brinquedos, ferramentas Higiene pessoal Objetos de arte, livros, animais domésticos, selvagens, estimação Árvores, plantas, relvado, tanques, bens domésticos Bagagens Equipamento desportivo/de lazer	Dinheiro, porta-moedas, carteira Documentos oficiais Mercadorias Armas Mochilas Pastas, malas Bolas Programas Refeições, bebidas, petiscos Passaportes, autorizações, licenças	Equipamento de escritório (burótica) Equipamento industrial Ferramentas industriais e artesanais	Material para escrever Uniformes escolares Equipamento desportivo e vestuário Alimentação Equipamento audiovisual Quadro e giz Computadores Pastas e mochilas

Quadro 1. Contexto externo de utilização: categorias descritivas.

Anexos 2

Aprender Chinês a Brincar: 2010/2011 - Conhecer a China: 1. Lisboa

第五课 dì liù kè
Arte China: cortes de papel

Lê o texto:

jiǎn zhǐ
剪纸

A arte de cortar papel foi primeiro desenvolvida na China no século VI.

Na China, quase todos os cortes de papel simbolizam saúde e prosperidade, e são usados para fins decorativos.

O uso frequente do papel vermelho também distingue o estilo de cortes de papel chineses de outros estilos presentes em várias culturas.

Muitas pessoas do Ocidente gostam de cortes de papel chinês, porque eles são bonitos e delicados com um estilo único oriental. Hoje em dia, o corte de papel chinês foi considerado um dos patrimônios culturais do mundo.

二十六

二 Vamos ler o Pinyin de cada palavra!

jiǎn zhǐ
剪纸

yì shù
艺术

三 Vamos falar em chinês...

nǐ zài xué shénme
你在学什么?

wǒ zài xué jiǎn zhǐ
我在学剪纸。

wǒ zài xué pǔtōnghuà
我在学普通话。

二十七

六 Curiosidade:

Os padrões principais
Os padrões principais de cortes de papel chineses são alguns caracteres com significado auspicioso e os animais do Zodiaco Chinês.

七 Vamos escrever mais...

Nihào! Wǒjiào Xiǎomíng,
hèngāoxíng rènshin!
Wǒshì pútáoyárén,
wǒ huì pútáoyáyǔ, yīngyǔ hé hànyǔ.
Wǒde shēngri shì yīyuèyīhào,
wǒ zàixué pǔtōnghuà, nǐne?

二十九

八 Para quem quer aprender mais...

zài + **xué**
在 学
= estar a aprender

Pergunta
nǐ zài xué shénme
你在学什么?

Respostas

wǒ	zài xué	jiǎn zhǐ
我	在学	剪纸
		pǔtōnghuà yīngyǔ
		普通话 / 英语

Frase:

wǒ	xǐhuan	xué	pú táo yá yǔ	hànyǔ
我	喜欢	学	葡萄牙语	汉语

三十一



六

Curiosidade:



Duas datas de aniversário?

Os chineses têm duas datas de aniversário: uma do calendário ocidental e outra do calendário lunar (ou calendário chinês tradicional). Antigamente, as pessoas só celebravam o aniversário do calendário lunar. Actualmente, com a grande influência ocidental, é mais comum festejar o seu aniversário do calendário ocidental.



七

Vamos escrever mais...

Nihǎo! Wǒjiào Xiǎomíng,
hēngāoxíng rēnshì!
Wǒshì pútáoyárén,
wǒ huì pútáoyáyǔ, yīngyǔ hé hànyǔ.
Wǒde shēngrì shì yīyuèyīhào, nǐne?



Podes traduzir para Português o que Xiǎomíng disse?

- Wǒjiào Xiǎomíng _____
- hēngāoxíng rēnshì _____

二十三



二

Vamos ler o Pinyin de cada palavra!

shēngrì kuàilè
生日 快乐shēng rì
生日kuài lè
快乐

三

Vamos falar em chinês...

nǐde shēngrì shì jǐyuèjǐhào
你的生日是几月几号?



wǒ de shēngrì shì yīyuèyīhào
我的生日是一月一号!



wǒ de shēngrì shì wǔyuèliùhào
我的生日是五月六号!



二十一

Perguntas: Tipo 1			
wǒ nǐ 我 / 你		shìshuí 是谁?	
tā tā 他 / 她			
wǒmen nimen tāmen 我们 / 你们 / 他们			
Respostas:			
wǒ tā tā 我 / 他 / 她	shì 是	wǒde bàba māmā 我的爸爸 / 妈妈	
wǒmen nimen tāmen 我们 / 你们 / 他们		tāde gēge tāde dìdì 他的哥哥 / 她的弟弟	
		wǒmende jiějie mèimèi 我们的姐姐 / 妹妹	
		tāmende péngyou 他们的朋友	
		lǎoshī tóngxué 老师 / 同学	
Perguntas: Tipo 2			
shuìshì 谁是		nǐde bàba māmā 你的爸爸 / 妈妈?	
		tāmende lǎoshī tóngxué 他们的老师 / 同学?	

十九

第三课 dì sān kè
Os Cem Apelidos Chineses

Lê o texto:


bǎi jiā xìng
百家姓

Na China, quando as pessoas se encontram pela primeira vez, costumavam perguntar uma à outra: “你贵姓?” (nǐ guì xìng), que significa “Qual é o seu apelido?”. Quantos apelidos há no total na China?

Existe um livro chamando «Os Cem Apelidos» (bǎi jiā xìng). O livro foi escrito por um letrado da dinastia Song (960~1279). O número “cem” significa “muitos”, tal como o “mil” em português, pelo que não se pode entender que na China só existam cem apelidos. Dizem que na dinastia Ming (1368~1644) existiam mais de 300 apelidos, número este que diminuiu pouco a pouco, restando actualmente 600 apelidos mais comuns. Actualmente, os apelidos mais comuns na China são 王, 李, 张 (wáng, lǐ, zhāng).

Ao contrário dos nomes portugueses, nos nomes chineses, primeiro vem o apelido e depois vem o nome próprio. Por exemplo, o nome “Wang Dahai”, “Wang” é o apelido enquanto “Dahai” é o nome próprio. Os nomes têm normalmente dois caracteres, e apelidos têm um carácter (às vezes têm até dois caracteres).

十四



4 看浪花

三个孩子光脚丫(yǎ),
坐在海滩看浪花。
哗——哗——
一束束浪花像问号,
在问孩子想什么?

“我想让海水变淡水,
哗啦哗啦浇庄稼!”
哗——哗——
一束束浪花像稻穗(suì),
绿浪滚滚连天涯(yá)。

“我想到海里去探险,
身着潜(qián)水服装戏黑鲨(shā)!”
哗——哗——

连读 本文作者陈显荣。 复读



一束束浪花像马鬃(zōng),
万马奔腾甩(shuāi)尾巴。
“我想到海底去采矿,
抱出万千金疙瘩(gē)!”
哗——哗——
一束束浪花像彩绸(chóu),
万里海疆铺彩霞。

三个孩子看浪花,
说说笑笑忘回家。
哗——哗——
一束束浪花像小手,
抚摩(mó)孩子的小脚丫了。

连读 复读

孩子说:“奶奶,能看得见,就能数得清。星星是在动,可不是乱动。您看,这颗星和那颗星,中间总是隔那么远。”

爷爷走过来,说:“孩子,你看得很仔细。天上的星星是在动,可是看起来它们之间的距离好像是不变的。我们的祖先把它们分成一组一组的,还给起了名字。”爷爷停了停,指着北边的天空,说:“你看,那七颗

距 组



连读 复读

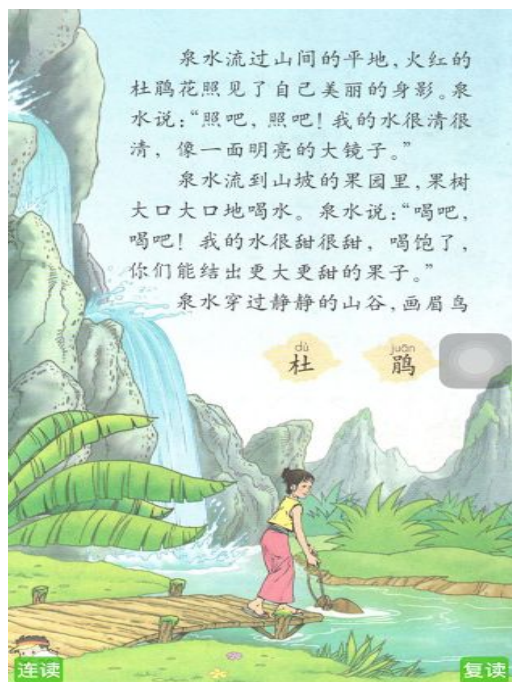
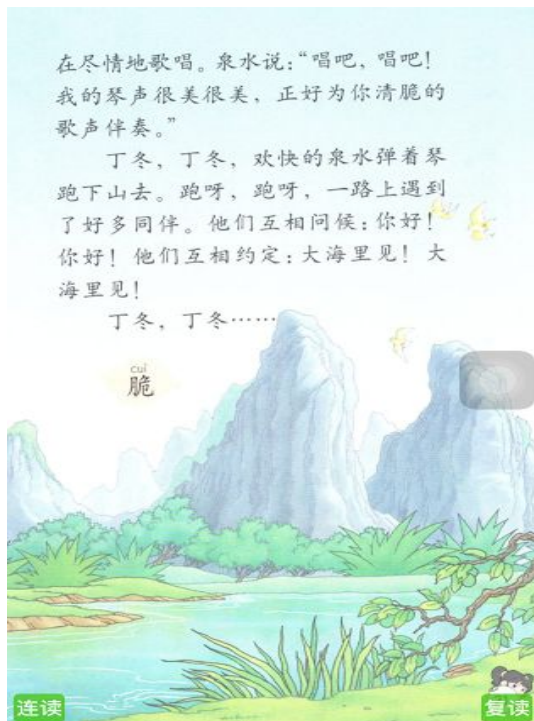
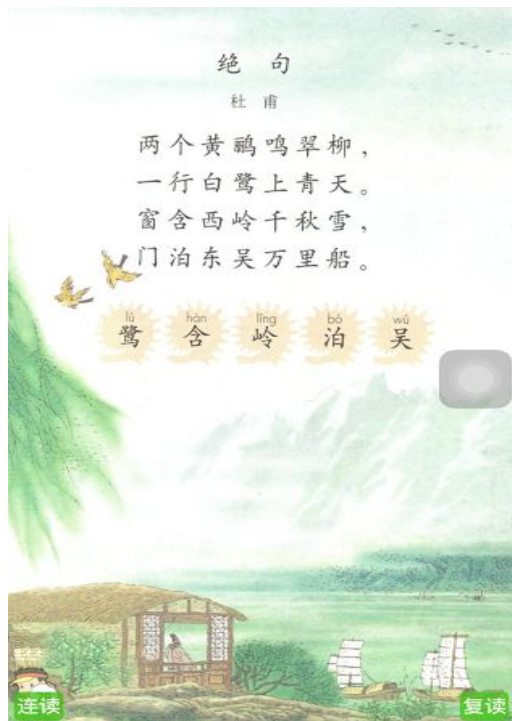
一桶水可重啦!水直晃荡,三个妈妈走走停停,胳膊都痛了,腰也酸了。

这时,迎面跑来三个孩子。一个孩子翻着跟头,像车轮在转,真好看!三个妈妈被他迷住了。

晃 晃



连读 复读



Na onda de português

UNIDADE 0

Atividade 1
Identificar

A. Quando se fala em cultura, vem-nos uma série de imagens à mente. Que imagens relacionas com Portugal?

10 (dez)

Atividade 2
Escrever

Vamos aprender Português!

A. Quantas palavras portuguesas conheces? Em cinco minutos escreve, nas pranchas de surf, o maior número possível de palavras portuguesas.

Lisboa

5 a 10	Nada mau
11 a 15	Bom
16 a 20	Bastante Bom
21 a 25	Muito Bom

Atividade 3
Ouvir / Ler

A. Ouve a canção e lê as letras.

www.rtp.pt/aliabeto_infantil_in_youtube.com

a b c d e f g h i j k
l m n o p q r s t u
v w x y z

K, W e Y são letras apenas utilizadas em algumas palavras estrangeiras e em nomes e adjetivos derivados de palavras estrangeiras.

11 (onze)

Atividade 2
Estudo da Língua

Os meus amigos!

Yuan, Franz, João, Ana

Nome + Apelido	
Ília Mané	Ela é a Ília Mané.
João Sá	Ele é o João Sá.
Ana Mendes	Ela é a Ana Mendes e ele é o Franz Jahn.
Franz Jahn	
Yuan Reis	Ela é a Yuan Reis.

Secção A - Pronomes pessoais sujeito
Presente do Indicativo do verbo Ser

A. Ouve e lê o que os amigos do Pedro dizem. Repara nas palavras destacadas.

Bom dia! Eu **sou** checo e **sou** de Praga. Até logo!

Boa tarde! Eu **sou** senegalesa e **sou** de Dacar. Até amanhã!

26 (vinte e seis)

Presente do Indicativo do verbo Ser

O verbo **ser** serve para:

- Identificar-se a si e aos outros
- Indicar o país e a nacionalidade
- Dar e pedir informação sobre nomes e apelidos
- Indicar a profissão

Pronomes pessoais sujeito	Afirmativa	Negativa
eu	sou	não sou
tu	és	não és
ele, ela, você, o senhor, a senhora	é	não é
nós	somos	não somos
eles, elas, vocês, os senhores, as senhoras	são	não são

B. Completa o seguinte diálogo.

Tu: _____
Ília: Olá! Eu sou a Ília. E tu?
Tu: _____ De onde és tu?
Ília: Eu sou do Senegal. E tu, és de Lisboa?
Tu: Não. _____ Sou de _____ E tu?
Ília: Eu sou de Dacar. Sou senegalesa e o Pedro?
Tu: Ele _____ português.
Ília: E a Yuan? Ela é japonesa?
Tu: Não, _____ Ela é _____

27 (vinte e sete)

UNIDADE 2

C. Ouve e repete a lengalenga.



30 dias tem abril, junho,
setembro e novembro.
Com 28 só há um,
fevereiro.
E mais nenhum, o resto
tem 31.

D. Assinala os dias da semana, os meses e as datas que ouves.

março	×	domingo	3ª feira
abril		25 de dezembro	janeiro
3 de março		fevereiro	10 de junho
11 de julho		2ª feira	4ª feira

6 de agosto	dezembro	outubro
sábado	2 de novembro	março
17 de setembro	5 de junho	5ª feira
6ª feira	15 de dezembro	1 de janeiro

E. Agora responde:

1. Que dia da semana é hoje?

2. Quantos são hoje?

Secção C – Estado do tempo / Estações do ano

O estado do tempo

- sol, calor, vento, chuva, frio, nevoeiro
- granizo, geada
- um dia frio / quente / ventoso / chuvoso

54 (cinquenta e quatro)

A minha família e os meus amigos

A. Faz a correspondência entre as imagens e os nomes.



neve
sol
chuva
nevoeiro
vento

B. Observa as imagens e identifica a estação do ano.



verão
primavera
inverno
outono

C. Completa com o nome dos meses. Segue o exemplo:

Exemplo:

Em Portugal, a primavera começa em março e termina em junho.

1. O verão começa em _____ e termina em _____.
2. Em Portugal, o outono começa em _____ e termina em _____.
3. O inverno começa em _____ e termina em _____.

D. Em que estação do ano é o teu aniversário?

(cinquenta e cinco) 55

UNIDADE 1



F. Agora com o teu colega imagina e constrói diálogos a partir das imagens. Segue o exemplo:

Imagem 1

A: Eu sou o Piet. E tu?
B: Eu sou o Nelson, sou da África do Sul, sou da Cidade do Cabo.
E tu?
A: Eu sou da Holanda, de Amsterdão.

Nelson / África do Sul

Piet / Holanda

Daniela / Brasil

Heidi / Alemanha

Padma / Índia

Maria / Peru

Hans / Suécia

Frederik / Noruega

Paloma / Espanha

Anna / Rússia

52 (trinta e dois)

UNIDADE 2

Secção C – Preposição de e sua contração

A. Lê e observa as palavras destacadas.

A Yuan é da China.
O Franz é de Praga.
A Ila é do Senegal.



Preposição de e sua contração
Indica a origem ou a proveniência.

A origem de alguém
de + nome de cidade / país

Exemplos:
Eu sou de Lisboa.
Tu és do Porto.
Ele é de Luanda.
Ela é da Figueira da Foz.
Nós somos da Roma.
Vocês são do Rio de Janeiro.
Eles são da Amadora.
Elas são do Estoril.

Preposição + artigo definido
de / do / da / dos / das + nome de país
de (o, a, os, as)

Exemplos:
Eu sou da Alemanha.
Tu és do Japão.
Ele é da Nigéria.
Ela é das Bahamas.
Nós somos da Rússia.
Vocês são da Ucrânia.
Eles são dos Estados Unidos.
Elas são da Índia.

mas
Eu sou de Portugal.
Tu és de Angola.
Ele é de Moçambique.
Ela é de Cabo Verde.
Nós somos de São Tomé e Príncipe.
Vocês são de Timor-Leste.
Eles são de Marrocos.
Elas são de Espanha.

(trinta e três) 53

